Schiller

Handbuch

der

praktischen Pädagogik

für

höhere Lehranstalten.

Von

Dr. Herman Schiller,

Großh. Hessischem Geh. Oberschulrat,
Direktor des Gymnasiums und des pädagogischen Seminars
und Professor der Pädagogik an der Universität Gießen.

Dritte, umgearbeitete und vermehrte Auflage.

Leipzig,
O. R. Reisland.
1894.

Handbuch

der

praktischen Pädagogik.

Handbuch

der

praktischen Pädagogik

für

höhere Lehranstalten.

Von

Dr. Herman Schiller,

Großh. Hessischem Geh. Oberschulrat,
Direktor des Gymnasiums und des pädagogischen Seminars
und Professor der Pädagogik an der Universität Gießen.

Dritte, umgearbeitete und vermehrte Auflage.

Leipzig,
O. R. Reisland.
1894.

Aus dem Vorwort zur ersten Auflage.

Dieses Buch ist für Anfänger im Lehramte bestimmt, welche nach Maßgabe der bestehenden Schulgesetzgebung und im Rahmen der heutigen Schuleinrichtungen sich über die praktischen Fragen ihres Berufs orientieren wollen. Das Beste, was in dieser Hinsicht leider ein Buch nicht geben kann, was aber notwendig dazu kommen muß, wenn dasselbe seine rechte Wirkung üben soll, gute Vorbilder, werden sie hoffentlich bei älteren Kollegen suchen und finden. Bei dieser Bestimmung mußte alles Spekulieren und Konstruieren beiseite bleiben. Die neuen Schulorganismen liegen ja allerdings in der Luft, aber berechtigt sind sie doch erst, wenn ernstliche Versuche, mit den bestehenden Einrichtungen zu befriedigenden Resultaten zu gelangen, gescheitert sind.

Von manchen ähnlichen Arbeiten unterscheidet sich diese Schrift vielleicht am meisten dadurch, daß in derselben nirgends bloße Theorie vorgetragen wird; alles ist erwachsen aus der Praxis und speziell entstanden aus den Bedürfnissen langjähriger theoretischer und praktischer Einführung junger Lehrer in das Lehramt. Damit soll nicht gesagt sein, daß der Verfasser alles, was er lehrt, selbst gefunden habe. Wollte der einzelne nur anerkennen und üben, was er selbst findet, so gäbe es kein Fortschreiten der Wissenschaft. Speziell ist eine der Hauptaufgaben der pädagogischen Seminarien mit den Philanthropisten darin zu erkennen, alles, was von bemerkenswerten Versuchen auf dem Gebiete der Unterrichtspraxis bekannt wird, weiterer Prüfung zu unterziehen und, was sich bewährt, mit der nötigen Vorsicht dem Unterrichte nutzbar zu machen. Und so wird hier wenigstens nicht empfohlen, was nicht längere Zeit auf seine Brauchbarkeit geprüft und bewährt erfunden worden ist.

Der körperlichen Seite der Erziehung wollte das Buch in vollem Umfange gerecht werden; diesem Wunsche sind die Abschnitte über die Einrichtung der Schulgebäude, die Gesundheitspflege in der Schule, das Verhältnis von Schule und Haus und das Turnen entsprungen. Da-

mit im Zusammenhange steht eine ausgedehnte Berücksichtigung der naturwissenschaftlichen Errungenschaften. Der Einfluß des naturwissenschaftlichen Denkens und der naturwissenschaftlichen Methode auf Unterricht und Erziehung scheint häufiger in Worten als in Wirklichkeit anerkannt zu werden; hier sollte wenigstens versucht werden, zu der Verwirklichung beizutragen.

Wenn der Lernprozeß und die Erziehung von Willkür und Zufälligkeiten befreit werden sollen, so müssen sie aus einfachen und sicheren psychologischen und physiologischen Vorgängen abgeleitet werden, wobei alle hochfliegende Spekulation unterbleibt. Die häufig begegnende Unklarheit unserer jüngeren Lehrer über diese Seite ihrer Aufgabe liegt nicht ganz selten darin begründet, daß mannigfach subjektives und objektives Wissen, Spekulation und Erfahrung als gleichwertig vermengt werden, wobei dann die unsicheren Resultate der ersteren auch den Wert der Ergebnisse der letzteren unwillkürlich herabdrücken, zumal da diese in ihrer Einfachheit und Schlichtheit keine bestechende Wirkung zu üben vermögen. Wir dürfen uns auch hier nicht scheuen, einzugestehen, wie gering unser Wissen auf diesem Gebiete ist. Aber was wir wissen, müssen wir zu verwerten suchen, und der Gewinn wird nicht ganz zu verwerfen sein.

Niemand vermag auf allen Gebieten der Schuldisziplinen mit gleicher Selbständigkeit und mit gleichem Erfolge zu arbeiten, und der einzelne wird sich bescheiden müssen, überall ebensoviel oder mehr zu empfangen als zu geben. Darum bedarf die immer und unvermeidlich stark subjektiv gefärbte theoretische Unterweisung unbedingt der Ergänzung durch die Litteratur. Merkwürdiger-, vielleicht auch bezeichnenderweise fehlt es noch an einer ausreichenden und zugleich handlichen Zusammenstellung der pädagogischen Litteratur für höhere Schulen, wenn auch in der Schmidschen Encyklopädie und in Spezialarbeiten Ansätze dazu vorhanden sind. Aber gegen die entsprechenden Arbeiten auf dem Gebiete der Volksschullitteratur sind wir weit zurück. Und doch zeigt ein Blick in unsere Programm- und Zeitschriftenlitteratur, daß eine solche nicht überflüssig ist: manches bliebe ungeschrieben, oder die Arbeit würde fruchtbarer werden, wenn die Verfasser den Stand der Litteratur kennen würden. Aber auch unsere Lehrthätigkeit würde aus dem Gebiete bloßer Routine und wertlosen Experimentierens in die Bahnen ruhiger und zusammenhängender Entwickelung und wirklich wertvoller Erfahrung gelangen, wenn unsere Lehrerwelt zuerst einmal sich Kenntnis verschaffte von dem, was erfahrene Berufsgenossen gedacht und gefunden haben; kein Volk besitzt einen ähnlichen Schatz an tüchtigen Arbeiten wie das unserige. Vielleicht

wäre es schließlich auch nicht ganz wertlos, wenn durch die hier gegebene Übersicht eine planvollere Ausstattung unserer Lehrerbibliotheken mit pädagogischen Werken herbeigeführt würde; denn wenn jüngere Lehrer heute das Bedürfnis haben, sich aus der Litteratur zu unterrichten, wie viele unserer Schulbibliotheken werden in gleichem Maße, wie die Lehrerbibliotheken der Volksschulen, in der Lage sein, ihnen das nötige Rüstzeug zu liefern? Die hier gegebene Übersicht beschränkt sich in der Hauptsache auf die methodische Litteratur, und auch darin sind im wesentlichen nur Deutschland, Österreich und die Schweiz berücksichtigt, da fremde Litteratur schwer zu beschaffen und bei der Voraussetzung anderer Schuleinrichtungen auch meist nicht unmittelbar lehrreich ist. Daß mir manches Wertvolle entgangen sein wird, brauche ich kaum zu erwähnen; das Gebiet der pädagogischen Litteratur ist zu ausgedehnt, als daß es völlig zu überblicken wäre.

Aus dem Vorwort zur zweiten Auflage.

Die freundliche Aufnahme dieses Buches, von welcher die unerwartet frühe Notwendigkeit einer neuen Auflage Zeugnis giebt, legt mir die Verpflichtung auf, nicht nur die in den zahlreichen Beurteilungen ausgesprochenen Wünsche thunlichst zu berücksichtigen, sondern auch selbst alles zu thun, um das Buch immer brauchbarer zu machen.

Aus diesen Gründen ist ein neues Kapitel eingeschoben „Die ethische Grundlage", und die Abschnitte über die Schulzucht sind umgearbeitet. Auch der deutsche Unterricht hat in der Behandlung der Anfänge des Aufsatzes einen größeren Zusatz erhalten. Sonst habe ich mich bemüht, alles, was mir nach weiterer Prüfung nicht probehaltig erschien, zu berichtigen, bezw. zu beseitigen.

Die Litteraturangaben habe ich bis auf das Jahr 1889 fortgeführt; doch konnte ich mich häufig auf die verdienstlichen Jahresberichte über das höhere Schulwesen von C. Rethwisch beziehen, die künftig eine namentliche Aufführung aller Litteraturerscheinungen überflüssig machen. Vielfachen Wünschen glaubte ich dadurch zu entsprechen, daß ich die dem Anfänger besonders förderlichen Schriften durch ein Sternchen bezeichnete. Für letzteren empfiehlt es sich auch, bei dem Studium des Buches den ersten Teil zuletzt vorzunehmen.

Vorwort zur dritten Auflage.

Zwischen das Erscheinen der zweiten und der dritten Auflage fällt die Schulreform in Preußen, die auch andere deutsche Staaten direkt oder indirekt beeinflußt hat. Größere Änderungen wurden trotzdem nicht nötig, weil die Darstellung aller wesentlichen Unterrichts- und Erziehungsfragen in diesem Buche von Anfang an die Grundsätze vertrat, die jetzt insbesondere in der preußischen Neuordnung Anerkennung und Durchführung gefunden haben. Die überall gegebenen Verweisungen auf die „Lehrpläne und Lehraufgaben" von 1892 werden darum nicht unwillkommen sein.

Wie sich die praktische Durchführung der in dem Buche vorgetragenen Unterrichtsgrundsätze gestaltet, kann jetzt der Leser aus dem Buche eines Belgiers und dabei ungewöhnlich tüchtigen Kenners deutschen und nichtdeutschen Unterrichtswesens, des Professors Fr. Collard an der Universität Loewen, Verfassers der bekannten Schrift: Trois universités allemandes etc., ersehen, der am hiesigen Gymnasium mehrere Wochen verweilte und seine Beobachtungen in dem Buche La pédagogie à Giessen, Louvain, Typogr. de Ch. Peeters, Libraire-Éditeur 1893, dargestellt hat.

Bei dieser neuen Auflage haben mich Herr Dr. Dorfeld durch allseitige Unterstützung und durch durchgehende Beihilfe bei der Korrektur, Herr Textor durch letztere zu Danke verpflichtet.

Gießen, am 1. März 1894.

Herman Schiller.

Inhalt.

Druckfehler und Nachträge.

S. 36 A. 1 Z. 2 lies Glinzer.
S. 224 A. 1 Z. 2 lies 1893 (Verf. v. 7. Okt. 1893. CB. 1893, 779).
S. 137 Z. 23 v. o. lies Selbstbeherrschung.
Zu S. 401 Z. 4 v. u.: A. 3. Solche Muster geben Bahnsch u. Kretschmann, Pr. Kgl. Gymn. Danzig 1892 u. 94.

Erklärungen der häufiger vorkommenden Abkürzungen bei Citaten von Zeitschriften und Sammelwerken.

BHSch. = Blätter für höheres Schulwesen. Grünberg i. Schl. Weiß Nachfolger.

BlBG. = Blätter für das bayerische Gymnasialschulwesen, redig. von Professor Dr. Römer, München, Lindauer.

BlBR. = Blätter für das bayerische Realschulwesen, red. von Prof. Dr. A. Kurz, München u. Augsburg, Rieger.

CB. = Centralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen. Herausgegeben in dem Minist. d. geistl., Unterr. u. Medizin.-Angelegenh.

COR. = Centralorgan für die Interessen d. Realschulwesens. Begründet von Prof. Dr. M. Strack, fortgesetzt von Dr. L. Freytag und Dr. H. Böttger. Berlin, Friedberg & Mode.

Deu. Bl. = Deutsche Blätter für erziehenden Unterricht. Herausg. von Fr. Mann. Langensalza, Beyer & Söhne.

DC. = Verhandlungen der Direktoren-Conferenz. (Zur Bezeichnung der Länder u. Provinzen sind die Anfangsbuchstaben gewählt.)

EgEW. = Encyklopädie des gesamten Erziehungs- u. Unterrichtswesens. Herausgegeb. von Schmid u. Schrader. 2. Aufl. Leipzig, Fues' Verlag (R. Reisland) 1876—87.

JHS. = Jahresberichte über das höhere Schulwesen. Herausg. v. Conrad Rethwisch. Berlin, R. Gaertner.

JBwP. = Jahrbücher des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. Begründet von T. Ziller, fortgesetzt von Vogt.

KBWS. = Korrespondenzblatt für die Gelehrten- und Realschulen Württembergs. Tübingen, Franz Fues.

LP. = Lehrproben u. Lehrgänge. Herausg. v. O. Frick u. H. Meier. Halle, Waisenhaus.

NJP. = Neue Jahrbücher für Philologie und Pädagogik. Herausg. unter der Redaktion von Alfr. Fleckeisen u. Herm. Masius.

NL. = Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen. Berlin 1891.

PA. = Pädagogisches Archiv. Centralorg. für Erzieh. u. Unterr. Begründet von W. Langbein, fortges. v. Krumme. Stettin, Müllersche Buchhandl.

Päd. St. = Pädagogische Studien. Neue Folge. Herausg. v. Dr. W. Rein. Dresden.

Päd. = Pädagogium, Monatsschrift für Erzieh. u. Unterr. Herausg. v. Fr. Dittes. Leipzig u. Wien, Verlag v. Julius Klinkhardt.

SchGS. = Deutsche Schulgesetz-Sammlung. Begründet v. Keller, fortges. v. Schillmann. Berlin.

VHU. = Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts. Berlin 4.—17. Dezbr. 1890. Berlin 1891.

WK. = Geh. Rats Dr. L. Wieses Sammlung d. Verordn. u. Gesetze für die höheren Schulen Preußens. 3. Aufl. Bearb. u. bis z. Jahre 1886 fortgeführt von O. Kübler. Berlin 1886. 1888.

ZDU. = Zeitschrift für den deutschen Unterricht. Herausg. v. Lyon. Leipzig, Teubner.

ZeR. = Zeitschrift für den evangelischen Religionsunterricht.

Z. f. math. u. naturw. Unterr. = Zeitschrift für mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht. Herausg. v. J. C. V. Hoffmann. Leipzig, Teubner.

Z. f. neufr. Spr. u. Litt. = Zeitschrift für neufranzösische Sprache u. Litteratur. Herausg. v. Körting u. Koschwitz. Oppeln u. Leipzig.

Z. f. weibl. Bild. = Zeitschrift für weibliche Bildung in Schule u. Haus. Centralorgan f. das Mädchenschulwesen. Herausgeg. von Dr. R. Schornstein. Leipzig, Teubner.

ZGW. = Zeitschrift für das Gymnasialwesen. Herausgegeben von H. J. Müller. Berlin, Weidmann.

ZhU. = Zeitung für das höhere Unterrichtswesen Deutschlands. Herausg. v. Dr. A. Weiske. Leipzig, Siegismund & Volkening.

ZÖG. = Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien. Red. W. v. Hartel, K. Schenkl. Wien, Gerold Sohn.

ZPhU. = Zeitschrift für den physikalischen u. chemischen Unterr. Herausg. v. Dr. F. Poske. Berlin, Springer.

ZRW. = Zeitschrift für das Realschulwesen. Herausg. u. red. v. Prof. Dr. Jos. Kolbe, Prof. Ad. Bechtel u. Prof. Mor. Glöser. Wien, Hölder.

ZSG. = Zeitschrift für Schulgeographie. Herausgeg. v. A. E. Seibert. Wien, Hölder.

ZSchG. = Zeitschrift für Schulgesundheitspflege. Redig. v. Dr. L. Kotelmann. Hamburg b. Leop. Voß.

Erster Teil.

Schulen, Schüler und Lehrer.

§ 1. Aufgabe und Mittel der Erziehung.

Begriff der Pädagogik.

Die Pädagogik ist die Wissenschaft, die sich mit der Erziehung der Jugend beschäftigt. Erziehen heißt, Körper und Geist in ihrer normalen Entwickelung bewußt und absichtlich durch richtige Mittel fördern; dies geschieht auf leiblichem Gebiete durch zweckmäßige, auf Förderung der Gesundheit, Kraft und Gewandtheit gerichtete Veranstaltungen, auf dem intellektuellen Gebiete durch die Lehre, auf sittlichem durch die Zucht, auf allen durch Gewöhnung und Übung[1]). Die Aufgabe der Erziehung wird durch die Civilisation und die Kultur einer Zeit und durch die sittliche Einsicht bestimmt. So darf man die Aufgabe der heutigen Erziehung definieren: Die körperlichen und geistigen Fähigkeiten der Jugend allseitig so in ihrer Entwickelung zu fördern, daß jene künftig selbständig in Beruf und Leben mit Unterordnung ihres Sonderinteresses an der Lösung der Civilisations- und Kulturaufgaben unserer Zeit und der Gesamtaufgabe der Menschheit, sittlich zu sein, nach den Anforderungen der sittlichen Einsicht mit Erfolg sich beteiligen kann. Wenn Körper und Geist gebildet werden sollen, muß ihr Wesen dem, der sie bilden will, bekannt sein; so bedarf die Pädagogik der Physiologie, der Psychologie und der Hygieine als Hilfswissenschaften[2]). Und da die Anforderungen der sittlichen Einsicht die Ziele mitbestimmen, so kann sie auch der Unterstützung der Ethik nicht entraten; endlich bedarf sie einiger Kenntnis des sozialen, politischen und religiösen Gebietes, da die bestehenden gesellschaftlichen, staatlichen

---

[1]) Dies führt sehr schön O. Willmann, Didaktik 1, 8 ff. und 101 ff. aus. Vgl. auch den Artikel „Erziehung" in EgSW. 2², 314 ff.

[2]) Fauth, Physiol. u. Psychol. im Dienste der Päd. NJP. 136, 1.

und kirchlichen Verhältnisse bei den pädagogischen Erwägungen nicht unbeachtet bleiben dürfen[1]).

Verschiedenheit und Gemeinsamkeit der Erziehungsanstalten.

Das Ziel der Erziehung kann in hochkultivierten Gesellschaftszuständen nicht für alle Individuen gleich sein, sondern auch hier muß das Prinzip der Arbeitsteilung Platz greifen. Es wird sich bestimmen einmal nach den geistigen und körperlichen Anlagen und Fähigkeiten, die bei dem Einzelnen verschieden sind, sodann aber nach der Zeit, welche auf die Ausbildung verwendet werden kann, endlich nach den Mitteln, durch welche diese unterstützt wird. Vererbung, Überlieferung, absichtliche und unabsichtliche Einwirkung und Angleichung, wobei die jüngere Generation empfängt, die ältere giebt, sind dabei von nicht minder erheblichem Einflusse, als die eigentliche und bewußte Erziehung. Gegen kastenartige Abschließung und Erstarrung schützt der demokratische Geist der neueren Zeit, der Privilegien auf geistigem und sozialem Gebiete nicht anerkennen will. Andererseits ist es eine ebenso unbegründete, weil die thatsächlichen Verhältnisse außer acht lassende, als gefährliche Utopie, für alle Individuen eines Volkes gleiche Bildung oder auch nur Vorbildung anstreben zu wollen. Es liegt hierbei dieselbe Überschätzung der Wirkung der Schule zu Grunde, wie sie sich in dem Satze zeigt, daß, wer die Schule habe, die Zukunft besitze; man verkennt, daß die Natur und das Leben, vor allem die ganze Gesellschaftsverfassung und die Sitten, das elterliche Haus, die Kirche, der Militärdienst, die übrigen staatlichen und sozialen Beziehungen nicht minder mächtige Faktoren für die Erziehung bilden als die Schule[2]). Etwas anderes ist die Forderung, daß die Schule einheitlich sei, insofern sie einen völlig gleichen Unterbau der Elementarbildung habe, wo im wesentlichen der Sinn für dieselben Gebiete geweckt und erschlossen werden soll, für die ihn die höheren Schulen nur zu erweitern und zu vertiefen haben, wo dieselben Seelenkräfte in Bewegung gesetzt werden durch einen einfacheren Stoff, wie auf der höheren Stufe durch einen reicheren und komplizierteren, wo endlich nach den gleichen Grundsätzen die Seele des Schülers der Mittelpunkt der Unterrichtsthätigkeit ist wie in den höheren Schulen. Ihre Verwirklichung ist die Aufgabe der Zukunft und einer verständigen Pädagogik[3]).

Auf niederen Kulturstufen erfolgt die Erziehung durchaus in der Familie. Je mehr sich aber die Arbeitsteilung auf den verschiedenen

---

[1]) Erhard Schultz, Das teleolog. Fundamentalprinzip der allgemeinen Pädagogik. Mülhausen i. E. 1883.

[2]) Die Mitarbeit der Schule an d. nation. Aufg. d. Gegenwart. Berlin 1890, S. 8.

[3]) *O. Frick, Die Einheit der Schule. Frankfurt a. M. 1884. — Jul. Baumann, Volksschulen, höh. Schulen u. Univ. Göttingen 1893.

Lebensgebieten vollzieht, um so mächtiger entwickelt sich das Bedürfnis nach besonderen Erziehungsanstalten oder Schulen.

Nach dem Grade, in dem die einzelnen Teile der Bevölkerung an der Lösung der Kulturaufgaben sich beteiligen, gliedern sich die Schulen in niedere, mittlere und höhere; alle drei Arten haben das Gemeinsame, daß sie die geistigen und körperlichen Fähigkeiten der Jugend allseitig zu entwickeln suchen; daher sind nicht nur die Erziehungsmittel, sondern auch die Wege, auf denen diese zur Anwendung kommen, für alle drei Stufen im wesentlichen dieselben. Ihre Unterschiede werden begründet durch die Ziele, welche sie sich stecken, die hauptsächlich durch die längere oder kürzere Dauer des Schulbesuches und durch die für die geistige Entwickelung verwandten Lehrmittel bedingt sind. Man hat jene treffend und im wesentlichen so bezeichnet, daß der Elementarunterricht die Ausbildung der Fähigkeit zu leisten hat, das geistige Bildungsgut zu empfangen, während der höhere dazu zu befähigen hat, dieses an andere wieder weiter zu geben; man kann aber auch sagen, daß der letztere die Bildung der leitenden Stände zu begründen hat.

In dieser Schrift werden die höheren Schulen für die männliche Jugend vorzugsweise berücksichtigt werden, gleichviel ob dieselben öffentlichen oder privaten, humanistischen oder realistischen Charakter besitzen, vollständig oder unvollständig entwickelt sind [1]); es ist aber ganz unmöglich, dabei das Verfahren der niederen außer acht zu lassen.

---

[1]) Die frühere Litteratur berücksichtigt meist allein oder hauptsächlich das Gymnasium: K. Thiersch, Über gelehrte Schulen. 3 Bde. Stuttgart u. Tübingen 1826—29. — *Fr. Aug. Wolf, Consilia scholastica von Körte. Quedlinburg u. Leipzig 1835. — *Arnoldt, Fr. Aug. Wolf. 2 Bde. Braunschweig 1862. — Baumstark, Über Fr. Aug. Wolf und die Gelehrtenschulen. Leipzig 1864. — J. H. Deinhardt, Der Gymnasialunterricht nach den wissenschaftlichen Anforderungen der jetzigen Zeit. Hamburg 1837. — Al. Kapp, Gymnasialpädagogik im Grundrisse. Arnsberg 1841. — *K. L. Roth, Gymnasialpädagogik. 2. Aufl. Stuttgart 1874. — *C. F. v. Nägelsbach, Gymnasialpädagogik. 3. Aufl. v. Autenrieth. Erlangen 1879. — *W. F. L. Schwartz, Der Organismus der Gymnasien. Berlin 1876. — J. Rappold, Unser Gymnasium. Wien 1881. — *O. Jäger, Aus der Praxis. Ein pädagog. Testament. 2. Aufl. Wiesbaden 1885. Allgemeineren Charakter haben: K. Schmidt, Gymnasialpädagogik. Köthen 1857. — Thaulow, Die Gymnasialpädagogik im Grundriß. Kiel 1858. — Fr. Lübker, Die Grundzüge der Erziehung und Bildung. Hamburg 1865—66. Das gesamte Unterrichts- und Erziehungsgebiet umfassen: *A. H. Niemeyer, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts. Geordnet und mit Einleitung und Kommentar versehen von Lindner. Wien 1878. — *J. F. Herbart, Pädagogische Schriften. Herausgegeben von O. Willmann. 2 Bde. Leipzig 1873. 1875. (Eine neue Ausg. sämtlicher Werke von Kehrbach ist bis zum 7. Bde. gelangt. Langensalza, Beyer & Söhne.) — Beneke, Unterrichts- und Erziehungslehre. Neu bearbeitet von Dreßler. 4. Aufl. Berlin 1876. — *Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre für Gymnasien und Realschulen. 6. Aufl. Berlin 1893. — C. Hirzel, Vorlesungen über Gymnasialpädagogik. Tübingen 1876. — Strümpell, Psychologische Pädagogik. Leipzig 1880. — Th. Waitz, Allgemeine Pädagogik. 3. Aufl. v. O. Willmann. Braunschw. 1883. — *Herm. Kern, Grundriß d. Pädagogik. 5. Aufl. v. O. Willmann. Berlin 1893. — *Ziller, Allg. Pädagogik. 2. Aufl. Leipzig 1884. — Andr. v. Wilhelm, Prakt. Pädag. der Mittelschulen, insbes. der Gymnasien. Wien 1880. — *K. V. Stoy,

Aufgabe der Erziehung.

Wenn bisher stets von der Erziehung als einer Aufgabe der Schulen gesprochen wurde[1]), so weicht diese Auffassung von einer weitverbreiteten insofern ab, als der Unterricht mit der Tendenz auf formale Bildung und Geistesgymnastik als deren Hauptaufgabe angesehen wird[2]). Obgleich nun die erstere ohne die letztere nicht gelöst werden kann, so ist doch diese Betonung des Unterrichts deshalb nicht zutreffend, weil er vorwiegend an die Intelligenz und oft in sehr geringem Grade an das Gefühl sich wendet. Ein solches Resultat kann aber nicht das höchste sein; denn der Verstand kann unfruchtbar für den Menschen bleiben, wenn er nicht die Unterstützung des Gefühls findet, um den Willen in Bewegung zu setzen und zu klären. Die Mitarbeit an der Bildung des Willens also, welche die Sorge für die Gesundheit des Leibes und die Entwickelung des Verstandes und des Gefühles zur Voraussetzung und zur Grundlage hat, ist die höchste Aufgabe der Schule: Dieses ist eben Erziehung. Leider bewegt sich dieselbe auf einem dunkeln und schwierigen Gebiete, trifft sicherlich nicht immer das Richtige und vermag noch weniger den Einfluß anderer Faktoren, wie der Anlage, der Umgebung, der zeitlichen Strömungen wirkungslos bezw. ihren Zwecken

---

Encyklopädie und Methodologie und Litteratur der Pädagogik. 2. Aufl. Leipzig 1876. — Al. Bain, Erziehung als Wissenschaft. Leipzig 1880. — *O. Willmann, Didaktik. 2 Bde. Braunschweig 1882 u. 1889. — v. Zezschwitz, Lehrbuch der Pädagogik. Leipzig 1882. — F. W. Fricke, Erziehungs- und Unterrichtslehre. Mannheim 1882. — Cl. Nohl, Pädagogik für höhere Lehranstalten. 3 Teile. Berlin 1886—88. — Fr. Schultze, Deutsche Erziehung. Leipzig 1893. — Alb. Stolz, Erziehungskunst. 5. Aufl. Freiburg i. Br. 1891. Besondere Empfehlung verdient: *Encyklopädie d. gesamten Erzieh.- u. Unterrichtswesens. Herausgeg. v. K. A. Schmid. 2. Aufl. von Schrader. Leipzig 1876—87. Vielfach lehrreich ist: Encyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde von Dr. G. A. Lindner. 2. u. 3. Aufl. Wien 1883. (Herbartianischer Standpunkt.) Auf die verschiedenen Gebiete des höheren Unterrichts beziehen sich die Schriften: Jacotot, Lehrmethode des Universalunterrichts. Übers. von Braubach. 2. Aufl. Gießen 1840. — *K. Mager, Die modernen Humanitätsstudien. 3 Hefte. 1840—46. — *Döderlein, Reden und Aufsätze. Bd. 1—3. Erlangen 1843. 1847. 1860. — H. Keferstein, Pädagogische Briefe. Neue Folge. Dresden 1861. — *P. Rieck, Pädagogische Briefe. Bielefeld u. Leipzig 1867. — *O. Willmann, Pädagogische Vorträge. 2. Aufl. Leipzig 1886. — *Fr. Fauth, Die wichtigsten Schulfragen auf dem Boden der Psychologie. Gütersloh 1878. — Th. Ziegler, Die Fragen der Schulreform. Stuttgart 1891.

1) Vgl. K. L. Roth, Die Erziehung im Unterrichte. Kl. Schriften I, 1—22. — Für die Entwickelung des erziehenden Unterrichts ist die Herbartsche Schule besonders eingetreten; doch ist der höhere Unterricht von derselben wenig berücksichtigt worden. Vgl. *Ziller, Grundlegung d. Lehre v. erzieh. Unterr. 2. Aufl. v. Vogt. Leipzig 1884. In neuester Zeit arbeiten in dieser Richtung die *Lehrproben und Lehrgänge v. O. Frick u. G. Richter bezw. W. Fries u. H. Meier, deren erstes Heft Oktober 1884 erschienen ist. Halle, Buchhandl. d. Waisenhauses. Vgl. O. Frick, Didakt. Katechismus betr. d. psych. Lernprozeß im erzieh. Unterr., ebd. 1, 6—12, u. Die Kunst des erziehenden Unterrichts, ebd. 2, 1—9. Pädagog. Aphorismen, ebd. 4, 1—12. — Vgl. DCSa. V, 83. *Frick u. Friedel: Inwieweit sind die Herbart-Ziller-Stoyschen Grundsätze für den Unterricht an den höheren Schulen zu verwerten? — Dittes' Kritik d. Pädagogik Herbarts in Päd. 7, 566—672. — Rein, Pädagogik im Grundriß. 2. Aufl. Stuttgart 1893. — Corn. Krieg, Handb. d. Pädagogik. Paderborn 1893.

2) Th. Ziegler, Die Fragen d. Schulreform. S. 14 ff.

dienstbar zu machen, da diese eine viel ausgedehntere Zeit und eingreifendere Mittel zu ihrer Wirksamkeit besitzen.

Wenn der Wille gebildet werden soll, so muß es bestimmte Ziele geben, denen er genähert wird: man bezeichnet dieselben als Bildungsideal. Dieses schwankt in einzelnen Zügen mit der Kultur. Wenn man zugiebt, daß das Bildungsideal, welches das Christentum aufstellt, bei seiner Schlichtheit den tiefsten Gehalt birgt und bei der geistigen Freiheit, womit es der wissenschaftlichen Erkenntnis Raum läßt, zugleich die höchsten sittlichen Grundsätze, Tugend und Liebe zu Gott und der Natur, enthält, und deshalb die Bedürfnisse der Gebildeten wie der Ungebildeten befriedigen kann, so darf man doch nicht übersehen, daß die Auffassung im einzelnen im Laufe der Zeit mehrfach geschwankt hat und nie unveränderlich sein wird: es giebt deshalb kein festes Bildungsideal, wenn auch das jeweils geltende in allem Wesentlichen dem Sittengesetze der Evangelien entsprechen muß. Die Definition, daß die Erziehung die Aufgabe habe, den Menschen Gott ähnlich zu machen, ist als scharfe Begriffsbestimmung unbrauchbar; denn der Gottesbegriff ist weder zu allen Zeiten, noch bei allen Menschen einer Zeit derselbe, noch so scharf und klar zu fassen, daß man sich darunter etwas Festes und Unabänderliches denken könnte, sondern er wird stets der ganzen Kulturentwickelung konform sich fort- und umbilden, deren höchste ideale Anschauungen sich in ihm zusammenfassen. Auch von dieser Seite gelangt man zu dem Ergebnisse, daß die Erziehung die Aufgabe hat, den jungen Menschen für die künftige Mitarbeit an dem Kulturleben seiner Zeit und an der Lösung der Aufgaben, welche dieses stellt, vorzubereiten. Darin sind Tugend und Liebe und die Befähigung zu sittlichem Wirken begriffen: denn nur ein sittlich religiöser Charakter vermag auf allen Gebieten des Lebens den hier gestellten Aufgaben vollauf zu entsprechen[1]).

§ 2. Die Arten der höheren Schulen[2]) und ihre Aufgaben und Einrichtungen.

Die Aufgabe der höheren Schulen besteht also darin, den jungen Menschen zu unterstützen, um einst an der Lösung der Kulturaufgaben seiner Zeit unter den leitenden Ständen mitarbeiten zu können. Zu

---

[1]) Unsere national. Erz. Von einem Oberdeutschen. § 2.

[2]) W. Schrader, D. Verfassung d. h. Schulen. 3. Aufl. Berlin 1890. Eine gute Übersicht über die Einrichtung dieser Schulen in den verschiedenen deutschen Staaten giebt *Uhlig, Die Stundenpläne der G. u. R. in den bedeutendsten Staaten Deutschlands. 3. Aufl. Heidelberg 1890 u. Ergänzungsheft 1892. Derselbe, Die Ziele des lat., griech. u. math. Unterrichts in den preußischen, sächsischen, bayerischen und badischen Gymnasien. Heidelberg 1882. — Conr. Rethwisch, Deutsche höhere Schulw. im 19. Jahrh. Berlin 1893.

diesem Behufe muß er sich die Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben, welche zur Hervorbringung und zur Behauptung der sittlichen Güter erforderlich sind und sich mit der Entwickelung der Menschheit nach und nach gebildet haben. Je nach der Bildungsweise, welche jenen Ständen durch Überlieferung oder positive Gesetzgebung vorgezeichnet ist, führen die Schulen ihre Schüler den Berufsstudienanstalten (Universitäten, technischen Hochschulen, sonstigen höheren Fachschulen) zu, oder sie überlassen die weitere Ausbildung für die fernere Lebensaufgabe der Unterweisung und dem Lernen in irgend einem Berufe (Kaufmann, Bankier, Landwirt ꝛc.)[1]).

Für die sämtlichen höheren Bildungsanstalten und für die sofort nach der Schule eintretende Berufsunterweisung kann nach der bestehenden gesetzlichen Auffassung das Gymnasium die Vorbildung geben, während das Realgymnasium und die Oberrealschule hierbei zur Zeit noch Beschränkungen sich gefallen lassen müssen[2]).

Das Gymnasium.

An und für sich ist die bis in die letzten Jahre steigende und auch jetzt erst sehr langsam sinkende Zahl der Gymnasien kein Beweis dafür, daß die gymnasiale Bildung für alle die Berufsfächer, für welche die Vorbildung auf denselben gesucht wird, am ausgiebigsten ist; gewiß dann nicht, wenn man auf einen positiven Besitz von bestimmten, dem Leben unmittelbar nützlichen Kenntnissen Gewicht legt. Betrachtet man dagegen ein durch elementare, aber eindringende Beschäftigung für alle Hauptrichtungen des Wissens gewecktes Verständnis und Interesse, sowie eine möglichst allseitige Ausbildung der geistigen Fähigkeiten und namentlich eine an Sprachdenkmälern von einfachem und doch bedeutendem Inhalte und vollendeter Form gebildete Denk- und Redefähigkeit als die beste Vorbildung zu allen Berufsarten, so wird der Vorzug, den die öffentliche Meinung den Gymnasien giebt, wohl berechtigt sein. Freilich darf man bezweifeln, ob dem größten Teile der Eltern, welche ihre Söhne in das Gymnasium senden, diese Anschauung maßgebend, mitbestimmend oder geläufig ist. Aber Voraussetzung ist jedenfalls, daß diese Bildung in

---

[1]) Die Entwickelung dieser Schulen wird übersichtlich dargestellt von *Mützell, Pädagog. Skizzen, die Reform der deutschen höh. Schulen betr. Berlin 1850; Mager, Päd. Revue 1850, S. 351—398, und eingehend für Preußen bei *Wiese, Das höh. Schulwesen in Preußen. 3 Bde. Berlin 1864—74. Für die übrigen deutschen Staaten giebt die Encyklopädie des gesamten Erziehungswesens von Schmid-Schrader, 2. Aufl., das beste Material. Außerdem: *Statist. Jahrb. d. h. Schul. ꝛc. Deutschlands u. s. w. Leipzig, Teubner.

[2]) Vgl. Krumme, Die durch den Besuch der höh. Schulen zu erwerbenden Berechtigungen. PA. 27, 685, und Zum Berechtigungswesen unserer höh. Lehranstalten. Aus den Blätt. d. lib. Schulv. Rheinl. und Westf. abgedruckt. ZhU. 13, 393. Vgl. die Zusammenstellung ebd. 12, 60. — *Wiese, Das höhere Schulwesen 1, 37. 618; 2, 11. 15. 63; 3, 52. — K. W. Meyer, D. moderne Berechtigungswesen auf uns. h. Schulen. Hannover 1886. — Schrader in EgEW. 1², 573. — WK. 1³, 450 ff. — Stat. Jahrb. XIV, 950.

ihrem ganzen Umfange erstrebt und auch erworben wird. Letzteres gilt auch von den anderen vollkommen entwickelten höheren Lehranstalten, wenn die ihnen gesteckten eigentümlichen Bildungsziele erreicht werden sollen. Ein Hauptfehler unseres heutigen Erziehungswesens ist nun der, daß sowohl den Gymnasien als den Realgymnasien, weniger den Oberrealschulen, hauptsächlich zur Erwerbung gewisser Berechtigungen, eine sehr große Anzahl von Schülern zugeführt wird, die gar nicht die Absicht hat, die Bildung, welche sie verleihen, in ihrem ganzen Umfange sich anzueignen[1]; für diese Schüler, welche sich durchgängig dem bürgerlichen Leben zuwenden, ist eine gut eingerichtete gehobene Volksschule oder die Hofmannsche Mittelschule[2]) ohne Latein und mit einer fremden Sprache (am besten an der deutschen Seeküste Englisch, sonst Französisch oder Italienisch) jedenfalls zur Zeit die meist entsprechende, aber thatsächlich noch am wenigsten entwickelte und leider auch eine in nächster Zeit bezüglich der Berechtigungen aussichtslose Schulgattung[3]).

Die Bildung, welche das Gymnasium mit seiner konzentrierten Betreibung der alten Sprachen und der Geschichte verleiht, führt nach der ganzen historischen Entwickelung und nach ihrem Wesen mit Notwendigkeit zur Universität. Denn die Schulung des wissenschaftlichen Denkens, welche auf diesem Wege hauptsächlich verliehen wird, und die auf der Kenntnis der Vergangenheit begründete Weltanschauung finden nur in der Methode und dem Inhalte der historischen Wissenschaften die genau entsprechende Fortsetzung und Fortbildung. Alle unsere Universitätswissenschaften historischer Richtung haben sich unter dem Einflusse dieser sprachlichen Methode gebildet und entwickelt, und sie konnten es, da die Denkformen und Denkgesetze, überhaupt die eigentümlichen Vorstellungsweisen dieselben sind, und der Stoff durchaus verwandt ist, so daß die Anwendung derselben ohne Mühe gelingt. Aber auch Mathematik und Naturwissenschaften können auf dem Gymnasium ausreichende Vorbildung für die Fachbildung gewinnen, wie die Erfahrung zur Genüge beweist.

Trotzdem wird man nicht sagen dürfen, daß das Gymnasium allein für die Universität vorbilden könne. Zunächst wird der hervorragend be-

---

[1]) Darüber siehe die zutreffende Ausführung von Stoy, Encyklopädie ꝛc. der Pädag. 309

[2]) Vgl. Hofmann, Über Einrichtung öffentlicher Mittelschulen in Berlin. Als Manuskr. gedruckt. Berlin 1869. Bonitz, ZGW. 1869 (23), 497 u. 24, 32, und Schütz ebd. 24, 1. Vgl. Krumme, Die höheren Schulen ohne Lat. Progr. Realsch. Braunschweig 1878. — Schoedler, Der Lateinzwang in der Realschule. Braunschweig 1878. — Krumme, Die eigentliche höhere Bürgerschule. Barmen 1873. — Über die Entfernung des Unterrichts im Latein. aus d. Real- u. höh. Bürgerschulen. Neuwied 1870. — Frölich, Die deutsche Mittelschule. 1874. — Bunse, Die deutsche Bürgersch. Soz. Zeitfr. NF. H. 26. Minden 1869.

[3]) Vgl. Laas, Gymnasium u. Realschule, S. 16 ff., u. den Lübeckschen Lehrplan f. d. neunklass. Mittelschulen für Knaben v. 23. Jan. 1882 (SchGS. 1885, 137. 153).

gabte Mensch auch, ohne eine bestimmte Vorbildung vollständig erworben zu haben, eine Berufsbildung mit Erfolg zu ergreifen vermögen, wenn er nur die nötige Selbsterkenntnis und Selbstzucht besitzt. Dann aber haben unter dem Einflusse des Experiments, der Anschauung und der Beobachtung die Naturwissenschaften einen eigentümlichen Entwickelungsgang genommen, dessen Ergebnisse sich sicherlich durch frühzeitige Gewöhnung der Jugend in einem von Anschauung und Beobachtung methodisch Gebrauch machenden Unterrichte vorteilhafter verwerten und durch die breitere Einführung dieser Gewöhnung in den Unterricht intensiver wirksam machen lassen. Allerdings wird man dabei nicht vergessen dürfen, was freilich häufig geschieht, daß die Gewöhnung an die Methode und die Übung der Anschauung und Beobachtung durchaus nichts mit dem gedächtnismäßigen Erlernen von Thatsachen und dem Aneignen eines umfänglichen Wissensstoffes zu thun hat. Wenn vielmehr auch hier der Grundsatz festgehalten wird, der für allen Schulunterricht bestimmend sein muß, daß nämlich bei der Vermehrung der Unterrichtsgegenstände überall eine Beschränkung auf die Elemente jeder Disziplin geboten ist, so wird die zeitliche Ausdehnung dieses Unterrichtes so enge Grenzen finden, daß ein erhebliches Vorwiegen dieser Lehrfächer an den verschiedenen Lehranstalten, wenn letztere nicht geradezu zu niederen Fachschulen werden oder einen Teil des Hochschulunterrichtes vorwegnehmen, entbehrlich werden wird [1]). Die ausgedehntere Betreibung neuerer Sprachen wird einen irgend erheblichen Vorzug vor der eingehenderen Beschäftigung mit den klassischen Sprachen des Altertums bezüglich der geistigen Bildung nicht gewähren können, wenn es sich um das Studium an den Universitäten und namentlich um die historischen Wissenschaften handelt; ganz anders wird dies sein, wenn sofort nach Beendigung des Schulbesuchs die Berufsanweisung eintritt, oder wenn lediglich eine Aneignung der modernen Bildung erstrebt wird.

Das Realgymnasium.

Das Realgymnasium ist nach seiner Geschichte die Schule derjenigen Kreise der besitzenden Bürgerklassen, welche eine Vorbildung für die Universität zurückwiesen und doch sich nicht mit der der Realschule oder höheren Bürgerschule begnügen konnten, sondern gewisse wissenschaftliche Kenntnisse, einen weiteren Blick gewährende historische Bildung und Erfassung der hauptsächlichsten Verkehrssprachen anstreben mußten [2]). Es ist

[1]) *Loth. Meyer, Die Zukunft der deutschen Hochschulen und ihre Vorbildungsanstalten. Breslau 1873, u. Die Vorbildung der Studierenden in „Nord u. Süd", LVIII, H. 172. — *Aug. Kekulé, Die Prinzipien d. höh. Unterrichts u. d. Reform d. Gymnasien. Bonn 1878. — *A. W. v. Hofmann, Berliner Rektoratsrede v. 15. Okt. 1880 (ZGW. 1881, S. 1–18). — *F. Hornemann, Die Berliner Dez.-Konf. u. d. Schulreform. Hannover 1891, S. 12 ff.

[2]) Am eigentümlichsten hat die Idee des Realgymnasiums aufgefaßt Dillmann, Die Idee des Realgymn. u. ihre Verwirklichung in dem Stuttgarter Realgymn. 2. Aufl. Stuttgart 1882.

in Norddeutschland zu einer ausgebreiteteren Entfaltung gelangt; dagegen hat diese Schulgattung in dem reichen, ebenfalls mit einem tüchtigen und selbstbewußten Bürgertume ausgestatteten Süden eine geringe Entwickelung gefunden[1]). Man zog hier unrichtigerweise das Gymnasium und richtigerweise die höhere Bürgerschule, wie dieselbe noch bis in die neueste Zeit hieß, vor; auch hat die künstlich, aber mit bedeutenden Mitteln, großer Thatkraft und nicht ohne Geschick hervorgerufene und genährte Agitation für diese Schulgattung in Preußen[2]) dort keinen oder nur geringen Anklang gefunden. Man mag zugeben, daß das Realgymnasium für bestimmte Kreise des gebildeten Bürgertums zweckentsprechend ist. Wenn aber die Bedürfnisfrage bejaht wird, so ergiebt sich damit auch der Schluß, daß die Zahl dieser Anstalten nur klein sein darf, wie sie es im Süden unseres Vaterlandes überall ist, weil sie im Verhältnis stehen muß zu der wenig zahlreichen Klasse künftiger Staatsbürger, welche hier ihre Ausbildung suchen wird. Vermehrung der Berechtigungen wird bei dieser Sachlage eine noch größere Anzahl von jungen Menschen auf falsche Bildungswege locken, als dies jetzt schon leider mehr als genug durch die Gymnasien geschieht, deren Berechtigungen ebenfalls zu umfassend sind. Eine Beschränkung der bestehenden Anstalten in ihrer Zahl wird wie bei den Gymnasien, welche gleichfalls ohne rechtes Verständnis weit über das Bedürfnis hinaus vermehrt worden sind[3]), ganz von selbst eintreten, wenn tüchtige Volksschulen der Menge der Schüler die richtige Bildung gewähren, und wirkliche Bürgerschulen in einer modernen fremden Sprache, der Muttersprache, der Mathematik und den Naturwissenschaften, in neuerer Geschichte und Geographie die geistige Schulung und das Maß von positiven Kenntnissen verleihen werden, welche für die Bedürfnisse des praktischen Lebens und des mittleren Bürgerstandes notwendig und unerläßlich sind. Diese Bildung giebt die Realschule ohne Latein[4]) oder Die Realschulen ohne Latein.

[1]) In Elsaß-Lothringen giebt es seit der Verordnung vom 20. Juni 1883 (SchGS. 1883 402 f.) keine Realgymnasien mehr, in Baden und Württemberg je 2, in Bayern 4. Die Berechtigungen sind nicht genau dieselben wie in Norddeutschland, aber doch auch nicht erheblich abweichend.

[2]) Von der Entwickelung der Realschule und von dieser Bewegung in Norddeutschland giebt *Wiese, Das höhere Schulwesen 2, 32 ff., 3, 33 ff., ein unparteiisches Bild, auch die Litteratur. Für die spätere Zeit geben das Centralorgan für die Interessen des Realschulwesens von Strack und teilweise auch das Pädagogische Archiv von Krumme und die Zeitung für das höhere Unterrichtswesen Deutschlands von Weiske das nötige Material. Siehe auch *H. Bonitz, Die gegenwärtigen Reformfragen in unserem höheren Schulwesen. Pr. Jahrb. 35, 143. IHS. 1, 63; 2 A, 86 ff.

[3]) Schon Gedike erkannte s. Z. diesen Mißstand (Aristoteles u. Basedow, 1779, S. 133. 169); auch Langbein, PA. 20, 452. Vgl. auch Dittes im Pädagogischen Jahresbericht 1875, S. 6 ff.

[4]) Vgl. über die höheren Bürgerschulen die grundlegenden Schriften von *Spilleke, Über das Wesen der Bürgerschule, Berlin 1822, und Wiese, Leben Spillekes, Berlin 1842. — *Mager, Die deutsche Bürgerschule. Stuttgart 1840. — *C. G. Scheibert, Wesen u. Stellung d. Bürgerschule. Berlin 1848. — M. Raschig, Beitr. zur Charakteristik einer Mittelschule. Programm-

noch verständiger und zielbewußter die Hofmannsche Mittelschule, wo nur eine fremde Sprache intensiv vom 10. bis 16. Jahre betrieben werden soll. Die Verbreitung dieser Schule wird durch Bedenken der Militärverwaltung gehemmt, welche für den einjährig-freiwilligen Dienst den Nachweis der Kenntnis zweier fremden Sprachen fordert [1]). Wer Gelegenheit hatte, zu sehen, in wie wenig bildender Weise die jetzt geforderten Sprachkenntnisse häufig erworben werden, wird keinen Augenblick Bedenken tragen, zuzugestehen, daß die tüchtige, intensive, methodische und die Sprache allseitig ausnützende Unterweisung in einer fremden Sprache zu ganz anderen, befriedigenderen und den jungen Menschen allseitig besser fördernden Ergebnissen gelangen müßte. Diese Schulen sollten in großer Zahl angelegt werden, um die bedenkliche Überflutung der Universitäten zu dämmen, der bürgerlichen Jugend den rechten Weg zu der ihr nützlichen Bildung zu zeigen und endlich einmal dem Verlangen der Bürgerkreise nach einer voll und wirklich ihren Bedürfnissen entsprechenden Schulgattung gerecht zu werden, von der die Entwickelung des Realgymnasiums und die unbegründete Überschätzung der Gymnasien dieselben teilweise abgedrängt hat.

Die Oberrealschule.

Die auf einer breiten, der modernen Bildung ausschließlich angehörigen Grundlage aufgebaute Oberrealschule [2]) ist folgerichtig die entsprechendste Schule für das gebildete Bürgertum, welches keine Universitätsbildung sucht. Nachdem durch die Schulreform von 1892 Realgymnasium und Oberrealschule bezüglich der Berechtigungen im wesentlichen gleichgestellt worden sind, läßt sich erwarten, daß endlich diese Schulgattung zu größerer Anerkennung gelangen werde.

Schneeberg 1878. Eine gute Zusammenstellung giebt C. A. Kletke, Stimmen aus Nord- und Süddeutschland über den Wert d. Latein für Realschulen, gesammelt i. J. 1859. Breslau. — *G. Wiegand, Die Bürgerschule ohne Latein. Progr. Bockenheim u. ZhU. 11, 217. 226. 235. 245, u. ebd. 11, 265, Zur Lage der lateinlosen Bürgerschulen. Die steigende Anerkennung der lateinlosen Realschulen konstatiert auch die CB. v. 31. März 1882 und vor allem die Neuordn. von 1892. Vgl. Verhandl. d. Berl. Dez.-Konf. S. 366 ff. — JHS. 2A, 97 f.

1) Wie viel dies ausmacht, siehe Meyer, D. moderne Berechtigungsjagd auf unseren höh. Schulen. Berlin 1885.

2) Vgl. *die amtliche Denkschrift über die Gewerbeschulen, CB. 1881, 189. — v. Gruber, Die Stellung der reorganisierten Gewerbeschulen. ZhU. 3, 301. 305. — Die Umgestaltung der Gewerbeschulen in Preußen, ebd. 6, 233. 241. 281; 7, 272. 312. 406. — Holzmüller in Z. für math. u. naturw. Unterr. 16, 544. — Die Umwandlung der Gewerbeschulen in Realschulen. Von einem preuß. Bautechniker. Berlin 1879. — E. Dietrich, Zur Oberrealschulfrage, PA. 26, 469. — H. Seeger, Realgymnasium oder Oberrealschule? Wismar 1885. — *Langhoff, Zur Klärung des Urteils über d. höh. Schulen u. ihre Berechtigungen. Progr. Potsdam 1886. — CB. 1885, 756. — Petition d. preuß. ORSchDir. u. Denkschr. z. derselb. PA. 29, 145 ff. u. die Verhandl. im Abg.-Hause ebd. S. 463 u. 497. — Knape, Die Oberrealsch. BHSch. 4, 175. — JHS. 2A, 87 f. — Harms, D. Überfüll. d. sog. gelehrt. Fächer, PA. 30, 657. — Söhns, Überfüll. d. gel. Fächer COR. 16, 577. — L. Freitag, Abhülfe gegen d. Überf. d. gel. Fächer ebd. 17, 14. — J. Conrad, Die Gefahr eines gebildeten Proletar. in d. Gegenw. PA. 29, 327.

Ziehen wir aus diesen Voraussetzungen den Schluß. Für das Universitätsstudium wird das Gymnasium die richtige Vorbereitung geben, weil es in höherem Maße als alle sonstigen höheren Lehranstalten an diejenige Schulung des Denkens gewöhnt und diejenigen elementaren Kenntnisse mitteilt, welche die hier gepflegten Wissenschaften in der größeren Mehrzahl zur Unterlage und Voraussetzung haben. Ob die Betreibung des Lateinischen oder des Griechischen mehr und früher hervortreten soll[1]), ist zur Zeit eine unnütze Frage, da der Anfangsunterricht auf das Lateinische begründet ist und eine Änderung hierin einen völligen Umsturz unserer Schulverhältnisse erzeugen müßte. Ebenso ist für eine Schule, welche historisches Wissen in großer Ausdehnung verwertet, die Kenntnis der Geschichte und die Kenntnis der Erde, auf der die Geschichte sich entwickelt, unerläßlich. Daß daneben diejenigen Lehrgegenstände zu ihrem Rechte gelangen, welche die moderne Zeit ganz wesentlich von jeder früheren unterscheiden, die exakten Zweige der Mathematik und der Naturwissenschaften, bedarf keines Beweises, weil es heute nicht mehr ernsthaft bestritten wird, und daß das Lateinische, die lingua hospitalis der alten Zeit, heute durch Kenntnis einer neueren fremden Sprache ersetzt werden muß, liegt auf der Hand. Aber es wäre dem örtlichen Bedürfnisse zu überlassen, ob dies Englisch oder Französisch sein soll — eventuell auch Italienisch — und es könnte dies um so mehr geschehen, wenn man, wie dies jetzt vielfach der Fall ist, von der Verstiegenheit, welche heute alles wissenschaftlich betreiben will, zurückgeht und anerkennt, daß die neueren Sprachen in erster Linie dem praktischen Bedürfnisse dienen sollen, und deshalb auch ihre Betreibung vorwiegend danach zu bemessen und einzurichten ist. Daß die Muttersprache, in welcher der junge Mensch das aufgenommene Wissen und die erreichte geistige Schulung schließlich allein

Die Aufgaben der verschiedenen Schulgattungen.

---

[1]) Über die Reform der Gymnasien, welche das Feldgeschrei der 70er Jahre war, siehe meinen Artikel, Reform d. Gymn. in EgEW. 6², 896 ff. Von neueren Schriften: Steinmeyer, Betrachtungen über uns. klassisches Schulw. Kreuzburg 1882. — v. Treitschke, Einige Bemerkungen über unser Gymnasialwesen. Preuß. Jahrb. 51, 158. — K. L. Fr. Metzger, Z. Reform des Gymn. Grenzb. 43, 2, 9. — v. Rümelin, Reden u. Aufsätze. Freiburg u. Tübingen 1881. — G. K. Pachtler, D. Reform uns. Gymnasien. Paderborn 1883. — Preyer, Naturf. u. Schule. Stuttgart 1887. — CB. 1888, 460 u. Preyer, PA. 30, 551. — Auch ein Wort zur Naturf. und Schule. Jena 1888. — G. Richter, Naturw. u. Schule. PA. 30, 436. — Ph. Zorn, Für d. hum. Gymn. Berlin 1888. — v. Richthofen, Z. Gymn.-Ref. in Preußen. Magdeburg 1888. — Schriften d. deutsch. Einh.-Schulv. H. 1 u. 2. Hannover 1887. — Steinmeyer, D. Wesen d. Einh.-Schule Pr. Aschersleben 1887. — L. Wiese, Die Einheitsschule. PA. 29, 481. — Völcker, Ref. d. höh. Schulw. Berlin 1887, u. Pr. Realprog. Schönebeck 1891 u. Formal-sprachl. Bild. Berlin 1893. — Lattmann, Über d. in V zu beginn. latein. Unterr. Pr. Clausthal 1888 u. Göttingen 1888. — O. Jäger, Über Gymn.-Reform. ZGW. 42, 529. — Kruse, Das angekl. Gymn. Ebd. 42, 273. 337. — Natorp, Welche Anford. stellt d. Volkswirtsch. an d. Einr. uns. höh. Schule? PA. 30, 369. — O. Kaemmel, NJP. 140, 1. — Vaihinger, Naturf. u. Schule. Köln 1889. — Die Heidelberger Erklär. in betr. d. hum. Gymn. Heidelberg 1888. — S. Uhlig, Einheitsschule mit lateinlosem Unterbau. Heidelberg 1892.

durch seine eigne mehr oder weniger beschränkt produktive Thätigkeit auszudrücken hat, in allem Unterrichte die nötige Pflege finden muß, ist zu selbstverständlich, um besonders betont zu werden.

Der seit 1892 in Preußen hergestellte sogenannte gemeinsame Unterbau [1]) für Gymnasium und Realgymnasium (VI—IV) zeigt bis auf das Französische vollständige Übereinstimmung, hat aber in Süddeutschland keine Nachahmung gefunden. Wichtiger ist, daß die preußische Unterrichtsverwaltung seit 1892 Versuche mit einem lateinlosen Unterbau für alle Arten höherer Schulen gestattet hat. Dabei kann als grundlegende Sprache das Französische oder Englische von VI an gelehrt, das Lateinische an Gymnasien und Realgymnasien etwa in U. III, das Griechische an Gymnasien in U. oder O. II begonnen werden. Einstweilen sollen solche Versuche nur an Orten zugelassen werden, wo mehrere Gymnasien und Realgymnasien und daneben mindestens eine lateinlose Realschule vorhanden sind, weil der Übergang von solchen Gymnasien und Realgymnasien neueren Systems auf die des älteren große Schwierigkeiten bereitet. Zur Zeit werden derartige Versuche für Realgymnasien in Altona und Frankfurt a. M., für Gymnasien in Frankfurt a. M., am Franz. Gymnasium in Berlin und an einigen anderen Orten angestellt [2]).

Dem Bedürfnisse derjenigen zahlreichen Klasse von jungen Leuten, welche die Schule im Alter von 15—16 Jahren verlassen, um dann in eine praktische bürgerliche Thätigkeit einzutreten, entspricht nur diejenige Schule, welche dem Bürgerstande den richtigen Weg seiner Vorbildung angeben wird. Die Unterrichtsgegenstände werden ausschließlich die modernen sein müssen. Dem Bedürfnisse des höheren Bürgerstandes, der keine Universitätsbildung erstrebt, und der Vorbereitung für die modernen wissenschaftlichen Disziplinen, sowie für die technischen Hochschulen dienen Realgymnasien und Oberrealschulen; der Schwerpunkt liegt bei ihnen in den neueren Sprachen und in den exakten Wissenschaften.

Konfessionelle Anstalten.

Es kann die Frage entstehen, ob diese Anstalten konfessionell oder konfessionslos sein sollen. Bei den Schulen, welche erst in neuerer Zeit entstanden sind, namentlich den Realschulen, ist in der Regel das letztere der Fall, bezüglich der Gymnasien bestimmt nicht selten der Stiftungsbrief konfessionellen Charakter. Derselbe ist indessen überall bezüglich der Schüler und häufig auch bezüglich der Lehrer beseitigt, und dieser Zug

---

1) Verf. v. 15. März 1883 (SchGS. 1883, 356). — VHU. S. 22—30 u. 77—172.

2) K. Reinhardt, D. Umgestaltung d. höh. Schulw. Frankfurt a. M. 1892 u. Die Frankf. Lehrpläne. Frankfurt a. M. 1892. — Pr. d. Franz. Gymn. Berlin Ostern 1893. — Hornemann, D. Berl. Dez.-Konf. u. d. Schulreform. Hannover 1891. — Baumann, Volksch., h. Schul. u. Univ. S. 881. — J. B. Meyer, D. Frankf. Schulreformverf. in Monatsbl. d. lib. Schulv. 10, No. 4.

liegt unzweifelhaft im Zeitgeiste. Der moderne Staat ist paritätisch. Diesem Charakter und der immer mehr sich ausdehnenden Mischung der verschiedenen Konfessionen an dem gleichen Orte entspricht die Konfessionslosigkeit der höheren Staats- und Kommunalschulen [1]). Freilich soll damit keineswegs gesagt werden, daß konfessionelle Anstalten, wo dies möglich ist, nicht erhalten bleiben sollen und nicht sogar den Vorzug verdienen. Bei der großen Bedeutung, welche in dieser Schrift dem Religionsunterrichte und der Erteilung desselben durch Lehrer der betreffenden Anstalten beigelegt wird, ist konfessionelle Einheit der einzelnen Anstalten eine wünschenswerte Voraussetzung. Nicht zu verwechseln hiermit ist der konfessionelle Charakter der Religionsstunden. Daß diese konfessionell seien, darauf haben die Eltern ein Recht, und eine Grundforderung aller Pädagogik ist es, daß der Unterricht an die Ergebnisse des Umganges anknüpfe. An welche bekannten Verhältnisse kann aber der Religionsunterricht anknüpfen, wenn nicht an die im Elternhause? Und soll der Lehrer durch seine Lehrkunst allein, nicht auch durch seine Persönlichkeit auf die Schüler wirken? Zu dieser gehört aber sein Glaube, den er nicht einfach von sich abstreifen kann. Entbehrlich ist der Religionsunterricht nicht, wenn er seine Aufgaben erkennt: die tiefsten Empfindungen im Menschenherzen zu wecken und ihnen die Richtung zu geben, die jugendliche Phantasie mit den Bildern des Göttlichen zu erfüllen und den sittlichen Willen mit hervorzurufen und zu festigen. Also in der Regel konfessionslose Schulen, aber überall konfessioneller Religionsunterricht [2]).

Häufig sind mit den Gymnasial- oder Realanstalten Vorschulen ver- Vorschulen.
bunden, die von den Pädagogen eben so hoch gepriesen [3]), als heftig bekämpft und verurteilt werden. Wer nicht nach Theorieen das praktische Leben zu konstruieren beansprucht, wird nicht bestreiten können, daß die sozialen Unterschiede weder durch die Schule begründet, noch auch nur erheblich gefördert werden. In Baden, Bayern und Württemberg giebt es keine Vorschulen, in Hessen, Preußen 2c. giebt es solche; sind die sozialen Unterschiede deshalb in jenen Staaten nicht vorhanden? Solange mit neun Jahren die Scheidung der Volksschule und der höheren Schulen

---

[1]) Die gesetzlichen Verhältnisse für Preußen: Wiese, Das höhere Schulwesen 1, 37. 2, 19 f. 3, 17 ff., u. Prot. d. preuß. Okt.-Konf. 1874, 107 ff. — Vgl. die neu. preuß. Lehrpl. S. 68, 2, b.

[2]) Die zutreffende Petition über konfessionslose Schulen, JVwP. 1, 105—109, u. die Abhandlung von Thrändorf, ebd. 9, 241—265, Paritätische oder konfessionelle Schule? — Ziller, Grundl. d. erzieh. Unterrichts S. 508 f.

[3]) Ziller, Grundl. d. erziehenden Unterr. 503 f. — Steinbart, Über die Notwendigkeit der Vorschulen an höh. Lehranstalten COR. 8, Heft 3. .— L. Schacht, Vorschulen höh. Schulen. Progr. R. 2. O. Elberfeld 1881, Schrader, EgEW. 10^{2}, 177 u. Henke, Die Vorschule. Barmen 1887 sind für, Armstroff, Die Vorschulen zu den höh. Lehranstalten. Duisburg 1880; Friederici, COR. 8, Heft 11; Th. Bach, PA. 22, 643; ein Aufsatz in ZhU. 8, 10; Rohl, Pädag. 1, 6 ff. u. A. Holland, Vorschule oder Volksschule? Berlin u. Neuwied 1889 gegen Vorschulen.

eintritt, ist es doch überhaupt gleichgültig, ob besondere Vorschulen vorhanden sind; denn die Angleichung der verschiedenen Volksschichten erfolgt am wenigsten schon in diesem Alter in bewußter und dauerhafter Weise. In größeren Städten, in denen die Vorschulen allein den nötigen Besuch finden, tritt, wenn dieselben fehlen, die Privatschule an ihre Stelle; das, was man also angeblich durch Bekämpfung der Vorschule vermeiden will, und was in kleineren Orten von selbst vermieden wird, die Scheidung der Stände, wird thatsächlich nicht verhindert und kann durch die Schule gegen den Willen der Eltern und gegenüber dem maßgebenden Einflusse des Umgangs weder beseitigt noch erheblich gefördert werden. Daß die Entfernung der besitzenden Klassen aus der Elementarschule für die Lehrer derselben manche Unannehmlichkeiten hat, soll so wenig bestritten werden, als die Berechtigung ihres Widerstandes. Aber diese Nachteile würden, außer durch Mißbrauch der gesetzgebenden Gewalt, welche jeden Privatunterricht untersagen müßte, oder bei Durchführung des kommunistischen Staatsideals, doch nicht verhindert werden können. Gegen eine ungerechtfertigte Förderung solcher Anstalten schützt die Bestimmung, daß öffentliche Mittel für dieselben nicht in Anspruch genommen werden und keine Befreiungen vom Schulgeld stattfinden dürfen. Dabei treten entschiedene unterrichtliche Vorteile in solchen Schulen klar und unbestreitbar hervor. Die Schüler sind in ihrer sozialen Gewöhnung durchgehends gleich und bringen im wesentlichen dieselben Erfahrungskreise mit, an welche der Unterricht anknüpfen kann; letzterer schreitet bei normaler Schülerzahl rascher und gleichmäßiger fort als in der Volksschule, weil er in dem Umgange der Schüler wirksamere Unterstützung findet, und er kann, ohne den allgemeinen Zielen Abbruch zu thun und ohne den Unterrichtsstoff und die Behandlung desselben zu anticipieren, doch mit Leichtigkeit die besondere Unterrichtsweise der einzelnen Lehranstalt durch Gewöhnung und Übung fördern[1]). In der That sind die Lehrerfolge dieser Vorschulen meist sehr befriedigend, und die öffentliche Meinung hat zu ihren Gunsten durch den immer stärker werdenden Andrang zu denselben entschieden[2]). Auch für die Ausbildung unserer jungen Lehrer bieten diese Vorschulen große Vorteile, indem sie hier ohne besondere Veranstaltungen in die einfachen und feststehenden Grundsätze des Unterrichts eingeführt werden können. Leider wird dieser bedeutende Vorteil noch recht wenig ausgebeutet.

Jahreskurse. Die höheren Lehranstalten sind heute sämtlich in Klassen, d. h. in

---

1) Noch andere, zu weit gehende Gesichtspunkte giebt Ziller, Allg. Pädag. 68 ff. an.

2) Die innere Einrichtung dieser Anstalten wird für Preußen durch die „Allgemeinen Bestimmungen", betr. die mit höh. Lehranstalten verbundenen Vorschulen v. 23. April 1883 (Centralbl. 1883, 423. = SchGS. 1883, 419 ff. = WK. 1³, 144 ff.), geregelt.

Jahreskurse gegliedert [1]). Jede Klasse hat die Aufgabe, einen bestimmten, durch die Gesetzgebung vorgeschriebenen Teil der Aufgabe, welche der gesamten Anstalt gesteckt ist, zu lösen. Um dies in richtiger Weise durchführen zu können, muß der Unterrichtsstoff so eingehend und genau gegliedert werden, daß auch dem weniger geschickten Lehrer die Erreichung des Klassenzieles gelingt, ohne daß eine Überhastung eintritt. Dieses ist um so wichtiger, als die einheitliche Arbeit einer höheren Lehranstalt gestört wird, wenn eine Klasse das ihr gesteckte Ziel nicht erreicht hat. Es ist nun allerdings hauptsächlich die Aufgabe des Direktors, darüber zu wachen, daß der Unterricht stets das richtige Tempo einhält, bei dem es erfahrungsgemäß gelingt, die gestellten Aufgaben zu erledigen. Um aber auch den unerfahrenen Lehrer zu dieser Leistung zu befähigen, sind von dem Direktor oder einem sachkundigen, theoretisch gebildeten und in dem betreffenden Unterrichte erfahrenen Lehrer dem Anfänger Zeiteinteilungen für die Einrichtung seines Unterrichtes zu entwerfen, und er selbst ist zu veranlassen, nach Maßgabe derselben eine Reihe von Lektionen schriftlich bis ins einzelne auszuarbeiten. Die Jahreskurse haben gegen die früher vorhandenen halbjährigen den großen Vorteil, daß der Lehrer nur eine Schülerkategorie vor sich hat, und daß derselbe Lehrstoff, der in halbjährigen Kursen zweimal rasch und ungründlich und mit starker Betonung gedächtnismäßiger häuslicher Thätigkeit abgehandelt wurde, langsam, mit der nötigen Sammlung und der Pflege der allseitigen Beziehungen, in welche die einzelnen Unterrichtszweige treten müssen, durchgearbeitet werden kann.

Jahresversetzungen.

Das gegen Jahreskurse oft von Eltern und Lehrern erhobene Bedenken, daß derjenige Schüler, der nicht versetzt werde, ein ganzes Jahr verliere und Gefahr laufe, gleichgültig und interesselos zu werden, ist nicht so erheblich, wie es auf den ersten Blick erscheint. Zunächst werden die Schuleinrichtungen nicht für Schüler getroffen, welche den Anforderungen etwa nicht entsprechen, und selbst wenn diese Minderzahl Nachteile hätte, müßte sie es tragen, wenn die Gesamtheit bei der gleichen Einrichtung sich besser befindet. Aber in der That besteht diese Gefahr doch nur in wenigen unteren Klassen, in denen ziemlich der gleiche Lehr- und Lernstoff

---

[1]) Wiese, Das höh. Schulwesen, 1, 34. 3, 48. — Derselbe, Verordn. u. Ges. 1², 30 (1³, 151). Prot. d. preuß. Okt.-Konf. 1874, S. 136 ff. Min.-Ver. v. 24. Okt. 1881, CB. 1881, S. 623 = WK. 1³, 151. Die ganze Frage d. halbjährlichen Versetzungen und der Wechselcöten ist gründlich erörtert von *Wehrmann, Versetzung in EgEW. 9², 702, u. von O. Kübler, Progr. Wilh.G. Berlin 1880, sowie von F. W. L. Schwartz, Der Organismus der Gymnasien. Berlin 1876, S. 70—80. — DEPS. II, 67. Die Einführung halbjährl. Versetzungen. — Schrader, Die Verfassung d. höh. Schulen. Berlin 1879, S. 37 ff. — Derselbe, Unterr. u. Erziehungslehre § 87. Für halbjährl. Versetzungen treten ein Schmeding, PA. 25, 18 u. Müller a. a. O.

alljährlich wieder erscheint, und auch hier wird die Behandlung, das Lehrverfahren immer wieder verschieden sein und das Interesse des Schülers namentlich durch größere Heranziehung zu schwierigeren Aufgaben und durch Stellung von neuen zu erwecken und zu fesseln vermögen. In den oberen Klassen wird der gesamte sprachlich-historische Unterricht von diesem Einwande überhaupt gar nicht und der mathematische nur zum Teil getroffen, indem der Übungsstoff stets ein anderer sein kann. Aber in jenen unteren Klassen wird man einen Schüler nur zurückhalten, wenn es unbedingt nicht anders sein kann. Die Gründe werden in der Regel folgende sein: der Schüler ist geistig noch nicht entwickelt genug; in solchem Falle leistet in der Regel eine Wiederholung der Klasse die besten und überraschendsten Dienste und führt die befriedigendsten Wirkungen für die Folgezeit herbei. Oder der Schüler ist infolge langer Krankheit zurückgeblieben; in diesem Falle ist Schonung auch noch nach der Genesung geboten, und die anfangs noch nicht starke Anstrengung ermöglicht die völlige Herstellung der Gesundheit. Oder endlich, der betreffende Schüler ist schwach beanlagt oder unbegabt; dann geschieht ihm erst recht eine Wohlthat, denn er kommt jetzt in die Lage, dem Unterrichte folgen zu können und die innere Befriedigung eines Erfolges zu gewinnen, oder er sieht ein, daß auch in einem zweiten Jahre das Ziel für ihn nicht zu erreichen ist, und verläßt rechtzeitig eine Schule, für die er nicht beanlagt ist.

Wechselcöten. An vielen Schulen größerer Orte dienen die Wechselcöten[1]) dazu, dieses sogenannte Übel jährlicher Versetzungen zu vermindern; es laufen dabei zwei Anstalten nebeneinander her, von denen die eine zu Ostern, die andere zum Herbst ihren Kursus beginnt und beendet, und der Schüler, der in dem einen Jahreskursus das Klassenziel nicht erreichte, wird für ein halbes Jahr in den anderen gesetzt, um hier die Reife zur Versetzung zu erlangen. In der That sind aber die Erfolge dieser Einrichtung nicht derart, daß dabei das Beste der Schüler und der Schule gefördert würde. Wenn nämlich Jahreskurse durchgeführt sind, so ist es ganz unmöglich, daß der Schüler, der in einen Wechselcötus für ein halbes Jahr gesetzt wird, den ganzen Stoff nochmals vorgeführt erhalte. Aber nicht einmal bezüglich des im letzten Semester verarbeiteten Stoffes ist das immer ausführbar; so z. B. nie, wenn der Schüler einer Oster- in eine Herbstklasse übertritt. Doch betrachten wir den Vorgang weiter! Der nicht versetzte Schüler, welcher z. B. der Herbst-Sexta angehörte, tritt jetzt in

[1]) Eine sehr reservierte Stellung nimmt denselben gegenüber die Min.-Ver. v. 27. Nov. 1885 (CB. 1886, S. 200 f. = WK. 1³, 475 zu S. 151) ein. Vgl. Prot. d. preuß. Okt.-Konf. 1874, S. 131. 138 f. — DC.Pos. VIII, 88. S. 176 Wechsel- oder Parallelcöten?

die Oster-Sexta über; der Lehrer derselben betrachtet den Ankömmling nicht mit günstigen Blicken: denn er wird den „Ballast" der Klasse vermehren; besondere Zeit und Arbeit wird er ihm nicht zuwenden, und es wird längerer Zeit bedürfen, bis er ihn kennen lernt. Umgekehrt muß der Schüler sich erst an die Art des neuen Lehrers und an seine neuen Mitschüler gewöhnen; von seinen bisherigen losgerissen, sitzt er in den ersten Wochen verlassen und ohne gemütliche Teilnahme in der neuen Umgebung und wendet seinerseits auch dem Unterrichte keine besondere Aufmerksamkeit zu. So wird seine Anwesenheit in der Klasse meist keine Freude für ihn und für den Lehrer. Nun bedenke man, welche Erweiterung und Sicherung der Kenntnisse durch einen solchen Übertritt in einen Wechselcötus herbeigeführt wird, wenn letzterer in das 3—4 Monate umspannende Sommersemester fällt! Noch erheblicher sind die Bedenken, wenn man ins Auge faßt, daß der Unterricht eines jeden Lehrers nach bestimmtem Plane angelegt sein muß, der dem Schüler in wohlüberlegtem Gange Sicherheit in einer Reihe von Gedankenabläufen schaffen soll, welche, um zu dieser Sicherheit gebracht zu werden, eine große Übung voraussetzen. Diese Unterrichtsprozesse verlaufen doch nicht bei dem einen Lehrer wie bei dem andern, und die Schüler des einen Cötus werden, da noch dazu mehrere Lehrer an dem Unterrichte mitarbeiten, häufig einen ganz anderen Vorstellungskreis haben, ganz anders geübt und gewöhnt sein, als die des anderen. Es ist für den Unterrichtsmechanismus unseres Schulwesens ein lehrreiches, aber betrübendes Zeichen, daß man eine so unpädagogische Maßregel als einen Triumph moderner Schulweisheit anpreisen hört. Denn selten wurde so nackt der pädagogische Materialismus hingestellt und die Auffassung bekräftigt, daß es in der Schule bloß auf den Erwerb einer Summe von Kenntnissen ankomme, der noch dazu in diesem Falle nicht einmal sichergestellt wird.

Diese Übelstände steigern sich mit der Schülerzahl. Der Zudrang zu unseren höheren Schulen ist noch immer so groß, daß man ihn abnorm und naturwidrig nennen muß. Aber mit dem Wachstum der Schülerzahl vermögen die Schuleinrichtungen und namentlich die Zahl und die pädagogische Kunst der Lehrer, auch häufig der Raum der Gebäude nicht gleichen Schritt zu halten, und so kommt es, daß die höheren Schulen im allgemeinen an Überfüllung mit Schülern leiden [1]). Es läßt sich nun freilich nicht ein für allemal bestimmen, wie viele Schüler ein Lehrer unterrichten kann; so viel steht aber fest, daß unsere Zahlen von 50—60 zu hoch sind, aus dem einfachen Grunde, weil der Lehrer bei solchen

Klassenfrequenz.

[1]) Vgl. Schrader, Verf. d. h. Schulen, 1. Kap. § 11 die Überfüllung.

Massen nicht mehr die Sonne seiner Klasse sein kann, nicht mehr die einzelnen Schüler kennen lernt und infolgedessen nicht die nötige Zeit auf ihre Ausbildung zu verwenden vermag; denn alle Ausbildung ruht auf Gewöhnung und Übung, und diese läßt sich bei so großen Mengen nicht in ausreichender Weise leisten. Selbst die in Preußen mit Rücksicht auf die öffentlichen Mittel bestimmten und dann auch für die übrigen deutschen Staaten adoptierten Zahlen (Maxima) sind entschieden zu hoch gegriffen (unten 50, in der Mitte 40 oder unten und in der Mitte 40 und oben 30 Schüler[1]), da selbst bei diesen Ansätzen eine auch noch so schwach individualisierende und erziehende Behandlung trotz aller darüber erteilten schön klingenden Lehren, wenn sie über äußere Rücksichten und Gewöhnungen hinausgehen soll, nicht mehr möglich erscheint[2]). Nicht minder schlimm ist, daß nur schwer zur Teilung zu groß gewordener Schulen geschritten und lieber in der Einrichtung von Parallelklassen Abhilfe gesucht wird; dadurch wird die Einheit der Anstalt völlig aufgelöst und den Direktoren jede Möglichkeit einer genaueren Kenntnis und einer darauf begründeten Einwirkung auf Lehrer und Schüler benommen. Die Lehrer selbst gehen in der aufreibenden Last von Korrekturen und in einem alle Kräfte anspannenden Unterrichte frühzeitig der Elasticität verlustig, ohne welche rechte geistige Arbeit nicht denkbar ist.

Schulgeld u. Schulgeldbefreiung.

Die Schule soll allen Individuen geöffnet sein, welche für den Besuch derselben die nötigen Vorkenntnisse besitzen. Und wenn auch die Abschaffung des Schulgeldes aus finanziellen und nationalökonomischen Rücksichten nicht zu verlangen ist, so sollte doch der Nachlaß desselben überall möglich sein, wo wirkliche Begabung mit wirklicher Mittellosigkeit zusammentrifft; nur in solchen Fällen sind die Schulgeldbefreiungen am Platze, die leider allzuhäufig nur der Mittelmäßigkeit zugute kommen[3]). Wir sind im allgemeinen zu sehr geneigt, der Mittellosigkeit Vorschub zu leisten, auch wenn sie nicht mit bedeutender Begabung verbunden ist, ohne immer klar vor Augen zu haben, wie groß die Gefahren eines solchen Verfahrens sind. Smiles hat mit Recht die Armut die Schule

---

[1]) Wiese, Verord. u. Ges. 1^2, 34 (1^3, 154. 304). Prot. d. preuß. Okt.-Konf. 1874, S. 131 ff. — BHU. 40—41 u. 398—414.

[2]) D. Landsberg, Berücksichtig. d. Individ. d. Schüler. Progr. Culm 1877. — DCPr. VIII. 77. Berücksichtig. d. Individ. beim Unterr. u. in d. Erzieh. — Scherfig, Klassenunterr. u. Einzelunterr., deren psych. Wert, NJP. 126, 65. 151. 177. — Ders., Der psych. Wert d. Einzel- u. d. Klassenunterr. Diss. Leipzig 1882. — Fr. v. Werder, Die Individ. u. ihr Einfluß auf Erzieh. u. Unterr. Päd. 5, H. 5.

[3]) Das Verfahren ist in Preußen sehr verschieden, im allgemeinen aber liberaler als in Süddeutschland (mit Ausnahme von Württemberg). Wiese, Verord. u. Ges. 1^2, 181 (1^3, 384 ff.). Für Baden SchGS. 1875, 81. Hessen, Verord. v. 25. Nov. 1874 (5%). — Liberal in Österreich, Minist.-Verord. vom 2. Jan. 1852 u. 4. Nov. 1878 (SchGS. 1879, 15) u. vom 15. Nov. 1884 (ebd. 1885, 305).

großer Männer genannt; „aber sie darf nicht so groß sein, daß sie den Mut des Menschen herabdrückt, seinen Charakter schädigt, die Ausbildung der Anlagen unmöglich macht und ihn verkommen läßt; nur in diesem Falle dienen enge Verhältnisse zur Aufmunterung, durch eigene Kraft etwas zu werden, und stählen die Energie“ [1]). Wenn man nicht die schlimme Wirkung der materiellen Abhängigkeit auf den Charakter gelten lassen will, obgleich sie leider nicht selten beobachtet werden kann, so ist doch schon die Schädigung der Gesundheit gerade bei den strebsameren Elementen infolge von unzureichender Ernährung, Kleidung und sonstigen äußeren Verhältnissen höchst bedenklich; dazu kommt die notgedrungene Bewegung in den unteren gesellschaftlichen Schichten, welche den künftigen Geistlichen, Lehrer oder Beamten in der Regel nicht zu dem notwendigen taktvollen, gewandten und urbanen Benehmen heranbilden wird. Es ist daher die Abmahnung von dem Studium bei gänzlicher Mittellosigkeit überall da am Platze, wo nicht ganz besondere Begabung vorhanden ist [2]). Ginge man mit Verleihung von Freistellen und Stipendien an weniger Würdige sparsamer um, so könnte wirklich mittellosen, aber begabten jungen Leuten in völlig ausreichender Weise geholfen werden.

Die höheren Lehranstalten sind entweder vollständig oder unvollständig. Die ersteren führen ihre Schüler bis zu dem Ziele, welches überhaupt die Schulbildung zu erreichen imstande ist, während die letzteren eigentlich nur Vorbereitungsanstalten für die ersteren sind. *Lehrverfassung.*

Die volle Entwickelung auf humanistischem Gebiete repräsentiert das Gymnasium, während das Progymnasium nach demselben, nur kleineren örtlichen Abweichungen unterworfenen Lehrplane seine Schüler regelmäßig an das Gymnasium — meist aus Klasse II — abzugeben hat [3]). Letztere Anstalten, welche den besonderen Bedürfnissen kleiner Orte entsprechen sollen, können den gymnasialen Charakter so wenig stets rein erhalten, wie die Gymnasien an kleinen Orten selbst; sie müssen ihn durch zu gestattende Dispensationen, durch Verstärkung des realistischen Unterrichtes und andere Zugeständnisse an das Bedürfnis mit anderen Zielen verquicken. Doch ist diese Notwendigkeit keineswegs ein Unglück, da sie durch diese Anlehnung an das vorhandene Bedürfnis der Bevölkerung wert werden, ohne daß der eigentliche Charakter der Anstalt vernichtet zu werden braucht. Je freiere Gestaltung diesen kleinen Schulen bewilligt wird, um so besser werden sie ihrer Aufgabe entsprechen können. Im Interesse des Staates liegt es, wenn möglichst viele dieser kleinen Gym- *Das Gymnasium und d. Progymnasium.*

---

[1]) P. Radestock, Die Gewöhnung. 2. Aufl. Berlin 1884, S. 17.
[2]) Wiese, Verordn. und Ges. 1², 184 (1³, 391).
[3]) Wiese, Das höh. Schulw. 1, 37.

nasien in Realschulen ohne Latein bezw. mit angegliederten Lateinklassen umgewandelt werden.

Das vollständige Gymnasium, in Deutschland jetzt überall im wesentlichen einheitlich eingerichtet und — außer in Bayern und Württemberg — benannt, besteht aus 9 Jahreskursen, die überall, außer in Bayern und Württemberg, in 6 Klassen zerfallen, da die 3 oberen Klassen in je 2 Jahrgänge geschieden sind. Dieselben werden, mit Ausnahme von Württemberg und Bayern, von oben nach unten gezählt, so daß Sexta die unterste, Prima die oberste Klasse ist [1]). Die Stundenzahl ist verschieden [2]); Lehrfächer sind das Lateinische, welches in allen Klassen in verschiedener Stundenzahl — am höchsten steht mit 81 St. Württemberg, am niedrigsten Preußen und Bayern mit 62 bezw. 66 St. wöchentlich — gelernt wird, das Griechische, welches sich jetzt meist in U. III an den lateinischen Unterricht anschließt und dessen Stundenzahl zwischen 36 bis 40 St. wöchentlich pendelt, das Französische, welches in allen deutschen Staaten in IV, nur in Bayern erst in der ersten Gymnasialklasse (= U. II) beginnt, und dessen Stundenzahl zwischen 10 (Bayern) und 23 (Hessen) schwankt, das Hebräische und Englische fakultativ, das meist in Untersekunda, im Großherzogtum Hessen erst mit Unterprima beginnt, endlich Deutsch, welches in verschiedener Stundenzahl in den deutschen Lehrplänen durch alle Klassen angesetzt ist, aber recht eigentlich in fast allen Lehrstunden seine Pflege finden muß. Auf den geschichtlichen Unterricht, der als solcher durchgehends mit 2 St. in IV beginnt, bereitet oft eine Unterweisung in römischer und griechischer, sowie in deutscher Sagen- und Heimatsgeschichte in VI und V vor. Rechnen und Mathematik sind außer in Bayern und Württemberg meist durch alle Klassen mit 4 St. bedacht, wie Naturgeschichte und Physik mit 2, — Bayern hat Naturgeschichte und Physik meist nur 1 St. wöchentlich —; die Geographie wird in den unteren drei Klassen als besondere Disziplin in 2, auch 3 Stunden gelehrt, während sie von Untertertia ab mit der Geschichte verbunden werden soll. Für Schreiben sind meist nur in den beiden untersten Klassen, für Zeichnen in den 3—5 unteren Jahreskursen besondere Lehrstunden (2 bezw. 1) bestimmt; fast überall existiert ein fakultativer Zeichenunterricht für die oberen Klassen. Die Singstunden liegen meist so, daß nach Stimmen gesungen wird, während eine Stunde zur Pflege des Chorgesanges bestimmt ist. An vielen Anstalten besteht ein zweistündiger — in Preußen überall dreistündiger — Turnunterricht für

---

[1]) In Baden seit dem 11. Juni 1868 (SchGS. 1872, 161).
[2]) Hierfür die Nachweise bei Uhlig, Die Stundenpläne.

jede Klasse; freilich fehlen noch mannigfach die staatlichen Mittel, um diesen wichtigen Unterrichtszweig zu seiner vollen Entfaltung zu führen.

Allgemeingültigkeit d. Maturitätszeugnisse.

Diese in der Hauptsache übereinstimmende Organisation der Gymnasien erleichterte die Abmachung der deutschen Regierungen vom Jahre 1874 [1]) bezw. 1889, wodurch die Reifeprüfungs-Zeugnisse aller deutschen Anstalten einander gleichgestellt wurden, wenn letztere nur bestimmten äußeren Bedingungen entsprachen, z. B. Nichtlandeseingeborenen ohne ganz besondere Gründe die Zulassung verweigerten, wenn die Prüfung unter dem Vorsitze eines Regierungskommissärs stattfand u. a.; damit war ein großer Schritt zur Einheit im höheren Unterrichtswesen geschehen und das deutsche Gymnasium auf eine übereinstimmendere Gestaltung und Entwickelung hingewiesen, als dies bis jetzt der Fall war [2]).

Lehrverfassung der lateinlosen Realschulen.

Wenn schon die Progymnasien sich örtlichen Bedürfnissen anpassen müssen, so muß dies in noch höherem Maße der Fall sein bei den Realschulen. Dieselben sind in erster Linie berufen, den Kindern der Ortsbürger eine Erziehung zu geben, welche denselben eine für ihre Bedürfnisse ausreichende Vorbildung sichert. In Preußen gilt für die Realschulen der Lehrplan der Oberrealschulen von VI bis U. II einschließlich. Sie haben meist zwei neuere fremde Sprachen, Französisch und Englisch, mit wechselnder Stundenzahl in ihrem Lehrplane, das Deutsche liegt auf breiterer Grundlage, die vaterländische Geschichte tritt neben der Geographie hervor, und die mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächer werden von größerer Bedeutung. Auch die Künste und Fertigkeiten müssen an diesen Anstalten je nach dem örtlichen Bedürfnisse in größerer Ausdehnung gelehrt werden [3]). Die Realschulen behalten ihre Zöglinge in der Regel, bis sie entweder zu einem Gewerbe übergehen oder in eine höhere Schulkategorie (Oberrealschule, Gewerbeschule, niedere Fachschule) eintreten; nur wenige ihrer Schüler suchen im Realgymnasium eine Fortführung ihrer Schulbildung; die eigentliche Vorbildungsanstalt für dieses bildet das Realprogymnasium.

Das Realgymnasium.

Das Realgymnasium und die Oberrealschule sind die vollständig entwickelten realistischen Anstalten gegenüber dem Gymnasium. Von der Realschule scheidet das erstere die obligatorische Betreibung der lateinischen Sprache, welche in den unteren Klassen ganz oder nahezu in derselben Ausdehnung wie im Gymnasium gelehrt wird, aber von Untertertia ab mehr und mehr zurücktritt. Im übrigen ist die Einrichtung ähnlich wie in der Realschule; nur wird mancher Unterrichtszweig, wie dies durch die

[1]) Wiese, Das höh. Schulw. 3, 7. SchGS. 1874, 615.
[2]) Darüber siehe meinen Art. „Reform d. Gymn." in EgEW. 6 [2], 944 ff.
[3]) Wiese, Das höh. Schulw. 1, 26; 2, 53.

um 3 Jahre längere Dauer des Schulbesuchs notwendig wird, erheblich weitergeführt. Ebenso kommt dem Zeichnen eine größere Bedeutung zu, während es mit den übrigen Künsten ähnlich wie bei dem Gymnasium gehalten wird. In der inneren Organisation bestehen zwischen Nord- und Süddeutschland mannigfache Unterschiede[1]), die erst im J. 1889 eine offizielle Anerkennung der allgemeinen Gültigkeit der Reifezeugnisse — auch jetzt noch mit manchen Einschränkungen — gestattet haben. Die Ober-

Die Oberrealschule.

realschulen sind die folgerichtige Vollendung der lateinlosen Realschulen; mit 47 Stunden Französisch, 34 Stunden Deutsch, 25 Stunden Englisch, 47 Stunden Mathematik, 36 Stunden Naturwissenschaften und 16 Stunden Freihandzeichnen, zu dem wahlfrei das Linearzeichnen von O. III bis O. I in je 2 Stunden treten kann, haben sie der modernen Bildung die breiteste Grundlage in der konsequentesten Weise eingeräumt.

Die Gymnasien sind in Süddeutschland durchaus, in Norddeutschland vielfach staatliche Anstalten, die Realanstalten meist kommunale Schulen[2]). Da die Gymnasien stets dem Bedürfnisse größerer Kreise dienen, so ist dieses Verhältnis durchaus richtig; umgekehrt müßte dasselbe aber auch auf die Realgymnasien und Oberrealschulen ausgedehnt werden, wenn dieselben bei Einschränkung ihrer Zahl dann ebenfalls für größere Gebiete eine höhere Bildung verleihen. Dagegen haben die Progymnasien und Realschulen fast alle stets kommunale Stellung mit ihren Folgen gehabt; mit Recht, denn sie dienen fast ausschließlich dem Bedürfnisse des Ortes, an dem sie errichtet sind. Würde die Volksschule, wie zu wünschen ist, eine vollständige Staatsanstalt, so würde die Konsequenz sein, daß auch diese in ihrer örtlichen Erstreckung derselben am nächsten stehenden Lehranstalten denselben Charakter erhielten. Mit manchen Gymnasien sind Alumnate[3]) verbunden, die zu den betr. Anstalten in engerem oder loserem Zusammenhange stehen. Dieselben beruhen meist auf Stiftungen; an katholischen Gymnasien sind sie vorzugsweise für künftige Geistliche bestimmt; in dem „Kulturkampfe" meist aufgehoben, sind sie bereits an vielen Orten wieder ins Leben getreten. Neben diesen öffentlichen Anstalten giebt es Privatanstalten, welche sich denselben in ihrer Lehrverfassung

---

[1]) So schwankt in den Realgymnasien die Zahl der Lateinstunden zwischen 43 (Preußen) und 91 (Württemberg in 10 Jahreskursen), die Stundenzahl für das Französische zwischen 20 (Bayern) und 34 (Sachsen), für Rechnen und Mathematik zwischen 42 und 62, für Naturbeschreibung zwischen 4 (Bayern) und 12, für Physik zwischen 5—6 u. 12, für Chemie zwischen 3 u. 8. Ähnlich ist es in den lateinlosen Realschulen, wo 28 französischen Stunden in Bayern 35 bezw. 31 in Preußen, 17 Stunden Geschichte und Geographie in Baden 22 in Preußen, 29 Stunden Rechnen in Preußen 34 in Hessen, 6 Stunden Naturbeschreibung 13, 12 Stunden Zeichnen 22 gegenüberstehen.

[2]) Darüber alles Material bei Wiese, Das höh. Schulwesen, und im Statist. Jahrb.

[3]) Siehe Wiese, Das höh. Schulwesen 1, 30.

anschließen, wenn sie auch nicht selten selbständigere Gestaltung zeigen. Das Berechtigungswesen hat letztere nicht zum Vorteile der Erziehung beschränkt; denn gerade in dieser freieren Bewegung lag wiederholt ihre segensreiche Wirkung zum Teil begründet. Gute Privatanstalten sind durchaus wünschenswert und vermögen bei verständiger Leitung selbst für das öffentliche Schulwesen nutzbringend zu werden. Die Erfahrung beweist, daß namentlich auf dem Gebiete der Erziehung in diesen Anstalten reformierende Bestrebungen eher und leichter sich verwirklichen lassen als im öffentlichen Schulwesen. Freilich sind, namentlich infolge der Berechtigungen, nicht selten weniger pädagogische als pekuniäre Interessen für die Errichtung bestimmend [1]).

Berechtigungen.

Die Berechtigungen [2]) für den Staats-, Kirchen- und Heeresdienst knüpfen sich an diese verschiedenen Lehranstalten in folgender Weise: Bei den unvollständigen Anstalten muß die Schule vollständig durchlaufen und bisweilen auch das Examen unter dem Vorsitz eines Regierungskommissars bestanden werden, um die Rechte zu erlangen, welche an den Besuch derselben geknüpft sind. Bei den vollständigen Lehranstalten werden in der Regel die vollen Rechte erst dann erreicht, wenn die Anstalt infolge der Reifeprüfung verlassen wird; eine Ausnahme bildet die heute so begehrte Berechtigung für den einjährig-freiwilligen Heeresdienst, welche durch den erfolgreichen Besuch der Untersekunda bezw. an den Progymnasien, Realprogymnasien und Realschulen durch den einjährigen erfolgreichen Besuch der ersten Klasse [3]), bei den höheren Bürgerschulen und Privatanstalten nur durch das Bestehen der Entlassungsprüfung erreicht wird. Im Interesse der Schulen wie der Schüler freilich dürfte auch diese Berechtigung überall nur durch den Nachweis der vollen auf einer höheren Lehranstalt zu erwerbenden Bildung erlangt werden. Für die preußischen Schulen ist seit 1. April 1892 eine sog. Abschlußprüfung nach dem 6. Jahreskurse angeordnet. Diese Einrichtung, die bis jetzt nirgends in den größeren und mittleren deutschen Staaten Nachahmung gefunden hat [4]), wird folgendermaßen begründet. „Nach der Organisation unserer höheren Schulen entsprechen die 6 unteren Jahrgänge der Vollanstalten genau den 6 Jahr-

[1]) Wiese, Lebenserinner. u. Amtserfahr. 1, 19. Berlin 1886.

[2]) Vgl. die S. 6 angeführten Schriften.

[3]) Gegen die jetzige Einrichtung kämpften: Artikel in den Grenzboten 39, 2, 293 und in den Preuß. Jahrb. 1882 und ZhU. 11, 202. — K. Friedländer, Die gesetzl. Regelung des Rechts zum einj. freiw. Militärdienst. Berlin 1874. — J. v. Hartmann, Die allgem. Wehrpflicht in „Zeitfr. d. christl. Volkslebens". Frankfurt a. M. 1876. — Der höh. Unterr., Bemerkungen 2c. von einem Schulmanne im Elsaß. Straßburg 1878, S. 5 f. — JHS. 1, 63 ff. — VHU. 58—60 und 727—764.

[4]) Die in Sachsen durch die Lehr- u. Prüf.-Ordn. vom 28. Jan. 1893 angeordneten halbjährlichen schriftlichen Prüfungen sind wesentlich verschieden.

gängen der Nichtvollanstalten. An beiden sind die bezüglichen Lehrziele und Lehraufgaben dieselben, und durch die neue Stoffverteilung ist ein erster Abschluß der Vorbildung mit dem 6. Jahrgang gesichert. Während aber an den sechsstufigen höheren Bürgerschulen (Realschulen) zum Zweck der Erlangung des Reifezeugnisses und der damit verbundenen Berechtigungen eine Prüfung am Ende des 6. Jahres seit lange besteht, war bisher ein Gleiches für den 6. Jahrgang der Vollanstalten und der siebenstufigen Progymnasien und Realprogymnasien nicht der Fall. Dadurch wurde die Entwickelung der höheren Bürgerschulen (Realschulen) schwer benachteiligt und überdies eine große Menge von Schülern zu ihrem eigenen Schaden auf lateintreibende Schulen gedrängt. Diese Ungleichheit im Interesse der Schulen und der Schüler zu beseitigen, war Pflicht der Unterrichtsverwaltung. Dafür sprach aber auch die Erwägung, daß durch Einlegung der von der Gerechtigkeit geforderten Prüfung an Vollanstalten die Möglichkeit geboten wurde, die Reifeprüfung von einer bedeutenden Masse von Gedächtnisstoff zu befreien und die Primazeit für ihre eigentliche wissenschaftliche Aufgabe voll auszunützen. Die Einrichtung wird überdies voraussichtlich dazu führen, daß ein großer Teil der Schüler in Zukunft von vornherein lateinlose Schulen aufsucht, welche für ihren Lebensberuf geeigneter sind, als die lateintreibenden. Dadurch aber wird gleichzeitig den letzteren, besonders den Gymnasien, ein großer Dienst erwiesen" [1]).

An Berechtigungen übertrifft das Gymnasium als die älteste Schulkategorie seine jüngeren Schwestern: die Absolvierung desselben eröffnet den Zutritt zu allen Berufszweigen in Staat, Kirche und Heer. Das Realgymnasium und die Oberrealschule vermögen ihre Zöglinge nur zu einzelnen Studien der philosophischen Fakultät zu entlassen (Mathematik, Naturwissenschaften, in den meisten Ländern auch neueren Sprachen), während ihnen die drei übrigen Fakultäten zur Zeit verschlossen oder nur infolge der Ablegung einer — meist wertlosen — Ergänzungsprüfung in den alten Sprachen und da und dort auch in alter Geschichte zugänglich sind; dagegen stehen ihren Schülern nicht nur die technischen Hochschulen offen, sondern auch der Lehrplan der Militärbildungsschulen ist nach dem des Realgymnasiums eingerichtet [2]). So sind unter diesen

[1]) VHU. 38—40 u. 386—397. Dazu die treffende Widerlegung von Ziegler, D. Fragen d. Schulref. 61 ff. — A. Baumeister, Schulreform u. einj. Militärdienst in Beil. z. Allg. Z. 1891 Nr. 158 u. 159. — Dronke im Pädag. Wochenbl. 1, 4. — Paulsen im Deu. Wochenbl. 3, Nr. 44. — Meinen Auff. ZGW. 47, 60 ff. Die hier ausgesprochenen Zweifel über den beabsichtigten Erfolg der Prüfung sind jetzt schon bestätigt. — Für das Königreich Sachsen werden durch die Lehr- und Prüf.-Ordn. vom 28. Jan. 1893 an Michaelis und Ostern schriftliche Prüfungen in allen Klassen angeordnet. Der Rückgang der Schülerzahl der Gymn. in Baden seit 10 Jahren und die Schülerzahlen der Württemb. Realschulen beweisen, daß auch ohne Abgangspr. eine Verminderung der Gymnasiasten entsteht, wenn man gute Realschulen in genügender Zahl hat.

[2]) Verf. v. 18. Jan. 1877 (SchGS. 1877, 159) u. v. 11. März 1880 (SchGS. 1881, 465).

Anstalten die Berechtigungen allerdings nicht gleich, aber doch der historischen Entwickelung entsprechend verteilt. Streitig bleiben die von den gemäßigteren Vorkämpfern der Realschule — die radikalen fordern uneingeschränkte Zulassung zu allen Fakultätsstudien[1]) — verlangte Zulassung zum Studium der Medizin, welche für das Reich zuletzt durch die Prüfungsordnung vom 2. Juni 1883[2]) abgelehnt worden und von den Mitgliedern des ärztlichen Standes selbst, vorwiegend aus Standesrücksichten, am heftigsten und ziemlich übereinstimmend bekämpft worden ist, sowie die in Preußen, Sachsen und anderwärts bewilligte Zulassung zum Studium der neueren Sprachen, welche von Universitätslehrern der neueren Philologie ebenso oft bekämpft als befürwortet wird[3]). Aber alle diese höheren Anstalten würden dem deutschen Volke einen besseren Dienst leisten können, wenn sie, statt um Berechtigungen streiten zu müssen, darin wetteifern dürften, diejenige Vorbildung ihren Schülern zu verleihen, welche dieselben befähigte, in leitenden Stellungen, gleichviel ob im Amte oder in den ebenso wichtigen und ehrenvollen Gebieten des Handels und der Industrie, edlen und unabhängigen Charakter, klares Urteil, gesunden Menschenverstand, tiefere Lebensauffassung, richtige Erkenntnis der Zeitverhältnisse und reinen Geschmack zu beweisen.

§ 3. Die Einrichtung der Schulgebäude.

Zu einer vollkommen ausgestatteten höheren Lehranstalt gehören folgende Gebäude: 1. Die Unterrichtsräume mit einer Wohnung für den Pedellen. 2. Der Turnsaal mit den nötigen Nebenräumen. 3. Die Aborte. 4. Das Wohngebäude des Direktors[4]). Gebäude.

Die Trennung der Aborte von den Schulgebäuden ist eine hygieinische

[1]) So z. B. Steinbart in der Realschulmänner=Vers. zu Dortmund 16. April 1886 u. in den JJ. 1887 u. 1888 viele Artikel der S. 9 A. 2 genannten Zeitschr.

[2]) SchGS. 1883, 505.

[3]) Sämtliche auf diese Streitigkeiten bezüglichen Materialien finden sich in dem Centralorgane für die Interessen des Realschulwesens, vereinzelte auch in der Zeitschrift für das Gymnasialwesen der letzten 9 Jahre und in der Zeitschrift für französische Sprache und Litteratur von Körting und Koschwitz, jetzt herausg. von D. Behrens.

[4]) Über Anlage und Einrichtung von Schulgebäuden: *Wiese, D. h. Schulw. 2, 710 ff. — Boettcher, Worauf ist bei Bau und Einrichtung von Schulhäusern zu achten? Mitau 1878. — *Maßbestimmungen für die Schulräume bei Gymn. u. Vorsch. CB. 1879, 688. — *Baginsky, Handb. d. Schulhygieine. 2. Aufl. Stuttgart 1883. — R. Schneider, Die Sorge der Schule f. d. Gesundheit d. Schüler, ZhU. 10, 131. 137. 147. — J. P. Müller, Bem. z. d. Ref. Schneiders ebd. 10, 169 (Musterhafte Schulhausbauten in Belgien). — *Reimann, Körperl. Erzieh. u. Gesundheitspflege in d. Schule. Kiel 1885, Kap. I. — Zusammenstellung d. Verfahrens in versch. deutsch. Staaten im ärztl. Gutachten über d. höh. Schulw. Elsaß=Lothringens. Straßburg 1881, S. 41 ff. — Stahl, Schulgebäude in EgEW. 8², 900 und die dort angeführte Litteratur. — Schwartz, NJP. 1886, H. 1. — Eulenburg und Bach, Schulgesundheitspflege. Berlin 1889, S. 65 ff. — Verord. d. Bad. Obersch. vom 17. Okt. 1884 (SchGS. 1884, 769 u. 1885, 1). — Württemb. Verordn. v. 28. Dez. 1870 (SchGS. 1873, 59 u. 1880, 373. 459. 519). — Preuß. Verf. v. 23. Okt. 1879 (SchGS. 1880, 210 = WK. 1³, 43).

Notwendigkeit, da allein hierdurch einer Verseuchung des unmittelbaren Terrains der Unterrichtsräume, sowie einer Verpestung der Luft in denselben vorgebeugt werden kann. Wo es irgend möglich ist, sollte man die Anlage von Senkgruben vermeiden und Tonnensystem oder Kanalabfuhr anwenden. Um die häufig obscönen Anschriften unmöglich zu machen, müßte der Bewurf rauh gehalten und bis über Kopfhöhe dunkelbraun oder dunkelgrau angestrichen sein. Die Anlage der Wohnung des Pedellen in dem Schulgebäude ist eine häufig nicht zu vermeidende Notwendigkeit, deren Beseitigung überall anzustreben ist. Im gesundheitlichen Interesse muß mindestens dafür gesorgt werden, daß die Speisegerüche aus der Küche nicht in die Schulräume gelangen können, und in disziplinarischem muß die Einrichtung getroffen sein, daß die Pedellenwohnung einen eigenen Eingang hat, so daß der Verkehr der Familie in den Schulräumen ferngehalten werden kann. Die Anlage einer getrennten Direktorswohnung empfiehlt sich aus der allgemeinen Erwägung, daß das Schulgebäude möglichst von Wohnungen freizuhalten ist, aus Ersparnisrücksichten und aus dem Gesichtspunkte größerer Annehmlichkeit für den Inhaber der Wohnung. Daß eine jede höhere Lehranstalt, wenn irgend möglich, eine eigene Turnhalle besitzen muß, bedarf kaum weiterer Begründung, wenn man mit der Forderung übereinstimmt, daß die körperliche Ausbildung in weit ausgedehnterer Weise an den höheren Schulen gefördert werden muß, als dies noch recht häufig geschieht [1]). Nur das Vorhandensein einer eigenen Turnhalle ermöglicht eine Erhöhung der Stundenzahl für den Turnunterricht; außerdem ist es auch nur in diesem Falle möglich, durch Freiturnen teils in den Pausen, teils an schulfreien Nachmittagen diesem Unterrichtszweige die richtige Förderung und freie Entfaltung zu verschaffen. Meist scheitert die Hebung desselben nicht an der Unlust der Schüler, auch nicht an dem Widerstreben der Lehrer, sondern an der Möglichkeit, die Stunden richtig zu legen und die in dem Unterricht selbst gegebenen, aber natürlich nicht ausreichenden Anregungen durch freiwillige Beteiligung weiter auszubilden und zu entwickeln.

---

[1]) Vgl. W. F. Sattler, Die Notwendigkeit d. körperl. Ausbild. d. Jugend u. einer Beschränk. d. Arbeitszeit. Progr. Bremen 1866. — Schild, Unsere moderne Schulerzieh. ist einseitig. ZGW. 27, 497. — G. H. Müller, Über d. Pflicht d. höh. Schulen, für die Gesundheit ihrer Zöglinge zu sorgen u. d. Zweck u. d. Meth. d. Turn. ZGW. 36, 401. — Maaß, Die harmon. Ausbild. d. Körp. u. Geist. Leipzig 1880. — Hartwich, Reden über d. vernachlässigte leibl. Ausbild. unserer Jugend. Düsseldorf 1884. — Min.-Erlaß über Beschaffung von Turnplätzen 2c. CB. 1882, 710. — Ed. Knape, Die Schulhygieine u. d. Schulturnen. Pr. Ratibor, abgedr. ZhU. 10, 161. 173. 179. 187. — Zwick, Körperpflege u. Jugenderziehung. Berlin 1883. — Birch-Hirschfeld, Die Bedeutung d. Muskelübung f. d. Gesundh. Leipzig 1884. — DCPf. VI. 1882, Sorge d. Schule für körperl. Ausbildung d. Schüler. — W. v. Reichard, Luft, Licht und Schall in Bezug auf Schulhygieine. Riga 1884. — Verf. d. preuß. Kult.-Min. v. 27. Okt. u. 18. Nov. 1882 u. 30. Juli 1883 (SchGS. 1883, 562 = WK. 1^3, 282 ff.).

Der Platz für eine höhere Lehranstalt muß an einem Orte gesucht werden, wo die Störungen durch einen lebhaften Straßenverkehr möglichst gering sind; andererseits darf keine zu große Entfernung vom Mittelpunkte des betreffenden Ortes gewählt werden. Die Lage auf einem höher gelegenen Punkte ist nicht nur aus hygieinischen, sondern auch aus didaktischen Zwecken — man denke an die Heimatkunde — stets vorzuziehen. Örtlichkeit.

Zwischen dem Schulgebäude, der Turnhalle und der Direktorwohnung muß sich ein der Schülerzahl entsprechender, von vornherein reichlich zu bemessender freier Raum, der Schulhof, befinden; er ist mit Bäumen zu bepflanzen, um auch im Sommer den Schülern einen angenehmen Aufenthalt zu bieten. Der Boden muß gut und in der Weise geebnet sein, daß der Wasserabfluß auch bei starkem Regen sofort gleichmäßig erfolgt und der Hof selbst ohne Schwierigkeit zu jeder Jahreszeit von den Schülern benutzt werden kann. Turngeräte sind überflüssig, da die Turnhalle bei einer regelrechten Schule in unmittelbarer Nähe vorhanden ist, und jene erfahrungsgemäß teils infolge der Unbilden der Witterung, teils infolge der Zerstörungssucht der Jugend nicht lange dem Gebrauche erhalten bleiben; wo man sie verwenden will, müßte der Turnplatz vom Spielplatze abgetrennt sein. Um so nötiger ist aber ein Brunnen mit gutem Trinkwasser; die Qualität des letzteren ist durch chemische Analyse sicher zu stellen[1]); gutes Leitungswasser verdient überall den Vorzug. Schulhof.

Bei dem Schulgebäude ist die Anlage breiter und der Schülerzahl entsprechender, nach außen sich öffnender, aber wegen der Gefahr zu starker Zugluft nicht direkt sich gegenüberliegender Eingangsthüren an der Vorder- und an der Hinterseite eine sehr wichtige, leider oft vernachlässigte Frage. Innerhalb derselben müssen rostähnliche Vorrichtungen von 2 m Breite vorhanden sein, welche den Schülern das Abstreifen des Kotes an dem Schuhwerk dadurch zur unvermeidlichen Notwendigkeit machen, daß sie über dieselben gehen müssen. Eine solche Einrichtung ist deshalb von so großer Wichtigkeit, weil ohne sie die Klassenzimmer mit Schmutz und Staub erfüllt werden. Vor den Klassenzimmern sollten aus demselben Grunde starke Matten zum nochmaligen Abstreichen des Schuhwerks liegen. Schüler, welche von auswärts mit nassem Schuhwerk zur Schule kommen, müßten Gelegenheit und Anweisung erhalten, wenigstens die Strümpfe in einem dazu bestimmten Raume zu wechseln; durch eine so einfache Maß- Thüren und Korridore.

---

[1]) Verf. d. preuß. Kult.-Min. v. 18. März 1884 (SchGS. 1884, 597 = WK. 1³, 270).

regel könnte mancher Krankheit vorgebeugt werden[1]). Im Inneren müßte auf die Anlage breiter, luftiger Korridore viel mehr Raum verwendet werden, als dies gewöhnlich geschieht. Selbst bei einer kräftigen Ventilation der Schulzimmer ist im Sommer die kühle Luft der Korridore eine große Wohlthat, und bei schlechtem Wetter können die Klassenzimmer nicht von den Schülern verlassen werden, wenn sie nicht auf den Korridoren einen ausreichenden Raum zur körperlichen Bewegung finden. Und doch ist in unseren klimatischen Verhältnissen für mehr als ein Dritteil des Jahres teils wegen Regens oder Schnees, teils wegen höherer Kältegrade (unter — 6° R.), teils wegen starker, strahlender Sonnenhitze der Aufenthalt namentlich der jüngeren Schüler in dem geschützten Raum der Korridore geradezu geboten. Ähnliche Vorteile, wie solche immerhin sehr kostspieligen Korridore, würden mit Glas überdachte Räume im Schulhofe, Wandelbahnen u. dgl. gewähren können.

Beleuchtung.

In den Schulzimmern ist die Erzielung der nötigen Beleuchtung eine der wichtigsten Fragen[2]). Im allgemeinen wird viel zu häufig sogen. architektonischen Rücksichten die allein richtige Lösung dieser Frage untergeordnet. Unsere Fensteröffnungen sind oft zu niedrig und zu schmal, und so trifft man in den meisten Schulzimmern Stellen an, welche durchaus ungenügend beleuchtet sind. Zur Vermeidung dieser Übelstände dienen die Herstellung sehr breiter und hoher Fenster und die Anlage der Schulzimmer nach Norden, NOsten oder NWesten, bei Vormittagsunterricht auch nach Westen und SWesten, endlich selbst nach Süden, weil nach diesen Himmelsrichtungen die günstigste natürliche Beleuchtung durch das Sonnenlicht erzielt wird; die Besorgnis, daß glänzendes Sonnenlicht in direkt eindringenden Strahlen in diesem Falle die Augen der Schüler schädige, fällt bei dieser Orientierung meist weg und ist in Ausnahmefällen leicht durch zweckmäßige Schutzmaßregeln, namentlich durch richtig angebrachte Marquisen, zu beseitigen. Sodann ist die Nähe hoher Gebäude bei Anlage der Schulgebäude zu meiden, da dieselben den Lichteinfall erheblich beeinträchtigen; letzterer muß stets auf der linken Seite der Schüler sich befinden, kann aber zur Not auch durch Fenster im Rücken der Schüler noch verstärkt werden, nur wird in diesem Falle häufig der Lehrer durch denselben sich belästigt fühlen. Am besten, aber leider nicht leicht zu erhalten ist Oberlicht, namentlich für Zeichensäle. Die Lichtwirkung wird durch ziemlich hellen, etwa blaßgrünen, jedoch nicht

[1]) In Dänemark ist dies sogar in den Volksschulen ermöglicht. Hertel ZSchG. 1, 471; vgl. ebd. 3, 353.

[2]) Die näheren Nachweise finden sich bei Baginsky a. a. O. und bei Reimann, Körperl. Erzieh. und Gesundheits-Pflege in der Schule. Kiel 1885. Kap. II. — *Chr. Nußbaum, Zur Orientierung d. Schulzimmer. ZSchG. 1, 70.

weißen Anstrich der Wände verstärkt. Kurzsichtigen Schülern müssen die hellsten Plätze angewiesen werden.

Ist künstliche Beleuchtung nicht zu vermeiden, so muß dieselbe ausreichend sein; dies wird in der Regel mit Rücksicht auf Reinigung und Instandsetzung des Leuchtmaterials am zweckmäßigsten durch ein ruhig brennendes Gaslicht erreicht werden, das mit Argand-, oder noch besser mit Siemensbrennern, möglichst hoch über den Köpfen der Schüler angebracht wird. Bei zweisitzigen Subsellien wird auf 4—6 Schüler eine Gasflamme zu rechnen sein, während bei anderer Sitzweise 10—12 Schüler an einer solchen partizipieren können. In neuerer Zeit hat sich die Beleuchtung mit reflektiertem (künstlich diffusem) elektrischen Lichte Freunde erworben [1]).

Was die Größe, Höhe und Gestalt der Schulzimmer anbetrifft, so existieren darüber teils ausreichende Vorschriften der Schulbehörden, teils gehört die Ausführung derselben so vollständig in die Bautechnik, daß darüber hier nicht zu sprechen ist.

Für den Zeichensaal ist die Lage nach Norden vorzuziehen; wenn es irgend thunlich ist, so wäre, wie bemerkt, Oberlicht für denselben am geeignetsten.

Für die Heizung [2]) lassen sich allgemein gültige Vorschriften nicht aufstellen; man darf im allgemeinen annehmen, daß in den heute üblichen Arten der Heizung direkte Schädigungsquellen der Gesundheit nicht vorhanden sind. Centralheizung mittels erwärmter Luft [3]) ist wegen der Raumersparnis, Reinlichkeit, verhältnismäßigen Wohlfeilheit, sowie der dadurch erzielbaren Möglichkeit, den Unterricht durch Unterhalten des Feuers nicht stören zu müssen, endlich wegen der Gleichmäßigkeit und leichten Regulierbarkeit der Wärmegrade vorzuziehen. Leider sehr viel zu wünschen übrig läßt erfahrungsgemäß die Aufmerksamkeit, welche die Lehrer diesen Einrichtungen zuwenden [4]); die wenigsten halten es der Mühe wert, die an und für sich meist sehr einfachen Prinzipien kennen und anwenden zu lernen, und es ist nichts Seltenes, zu sehen, daß z. B. bei Luftheizung mit Ventilation, wo stets neue warme Luft aus dem Heizapparate in die Zimmer strömt, während die verbrauchte, abgekühlte nach Heizung.

---

[1]) Erismann, ZSchG. 1, 355. — Burgerstein, ebd. 2, 17. — C. Huth, ebd. 1, 457. — Enke, ebd. 4, 93.

[2]) Außer den oben S. 25 erwähnten Arbeiten s. CB. 1884, S. 177 = WK. 1³, 47, Verf. v. 12. Dezember 1883, den Bericht von H. Rietschel über Beobachtungen und Untersuchungen d. Heizanlagen versch. h. Lehranstalten ebd. 1885, 188 und dessen Schrift: *Lüftung und Heizung der Schulen von Berlin, 1886. — Österr. Min.-Ver. v. 10. April 1883. (SchGS. 1884, 94). — *Ed. Deny, D. ration. Heiz. u. Lüft. üb. v. E. Häsecke, Berlin 1886. — Anleit. z. Aufstellung v. Progr. u. Entw. f. Centralheizungs- u. Lüftungs-Anlagen CB. 1893, 454.

[3]) Petzold, Über die Vorzüge und Nachteile der Luftheizung PA. 25, 273. 283.

[4]) Aus Schulbesichtigungsberichten LP. 24, 103 f.

außen abgeführt wird, der Einlaß- oder der Ablaßschieber geschlossen wird, so daß nun eine Erneuerung der Zimmerluft kaum mehr oder doch nur noch in ganz unzureichendem Maße erfolgt. Bei der Anlage solcher Centralheizungsvorrichtungen darf an der Zahl der Heizapparate nicht gespart werden; namentlich ist die Anbringung geschleifter Luftschachte durchaus zu vermeiden, weil mittels derselben eine gleichmäßige Erwärmung der von ihnen gespeisten Räume nicht möglich ist. Da es bei solchen Anlagen hauptsächlich darauf ankommt, daß der einströmenden heißen Luft keine unreinen Bestandteile beigemischt sind, so ist auf größte Reinlichkeit der Luft- und Heizkammern, sowie der Schachte zu halten, und die Ordinarien haben auch diese Seite der Zimmerreinlichkeit ihrer Aufmerksamkeit wert zu erachten. Bildet sich an der Einströmungsöffnung für die heiße Luft ein schwarzer Streifen, ähnlich einem Kometenschweife, so ist der äußere Beweis erbracht, daß die heiße Luft verkohlte Bestandteile enthält und somit die Einrichtung der Heizapparate verfehlt ist.

Ventilation. Die Anlage von Centralheizungen kann zugleich zur wirksamsten Ventilation in den Schulzimmern benutzt werden. Im Winter, wenn heiße Luft einströmt und die verbrauchte, abgekühlte durch die Abzugskanäle hinausgedrängt wird, ist die Erneuerung der Luft bei geschickter Anlage[1]) so rasch (3—4 mal in der Stunde) und intensiv herzustellen, daß es nie der Öffnung der Fenster bedarf. Dieselbe Anlage bewirkt im Sommer eine kühlende Ventilation, indem durch die Luftkammern in dem Keller abgekühlte Luft in die Zimmer gebracht, die erhitzte und verdorbene dagegen durch einen nahe der Decke befindlichen Abzugsschacht entführt wird[2]).

Reinlichkeit. Die Wände der Schulzimmer sind mit Kalkanstrich zu versehen, der sich wenigstens einmal im Jahre ohne große Ausgabe erneuern läßt; dies trägt neben dem täglichen feuchten Reinigen der Schulzimmer, dem mindestens alle Monate vorzunehmenden Abseifen und Scheuern des Fußbodens und dem Abwischen der Wände mit einem Staubtuche wesentlich zur Erhaltung reinerer, gesunder Luft im Klassenzimmer bei. Die Fußböden sind am besten mit Parket zu versehen, sonst wenigstens aus festgefugten Bohlen von Buchen- oder Eichenholz herzustellen, da splitternde Dielen und Spalten zwischen den Bohlen die Hauptherde von Spaltpilzen und sonstigen Krankheitsstoffen werden. In dieser Hinsicht herrscht immer noch eine

---

1) Solche liefern erfahrungsgemäß Reinhardt & Komp. in Würzburg.

2) Über die Wichtigkeit der Lufterneuerung s. außer den S. 29 A. 2 zitierten Schriften: Th. Becker, Luft u. Bewegung. Pr. Darmstadt 1867. — v. Zehender, Die Verschlechterung d. Schulstubenluft während d. Dauer der Schulunterrichtszeit COR. 10, 513. — Johne, Atmung, Atmungsluft u. Luftverderbnis. Berlin 1884. — K. Romstorfer ZSchG. 1, 235.

verkehrte Sparsamkeit. Der Deckenanstrich ist am besten weiß zur Unterstützung der Beleuchtung, während die Wände grau oder blaßgrün gestrichen werden müssen.

Die Anlage der Schulzimmer wird heute mehr als in früheren Zeiten durch die Art der Subsellien bestimmt. Auch über die Konstruktion der letzteren sind teils von den Behörden eine Reihe zweckmäßiger Anordnungen ergangen, teils haben sich Hygieine und Privatindustrie dieser Frage mit solcher Energie bemächtigt, daß es schwierig ist, bei Neuanschaffungen wirklich ungeeignete Subsellien zu finden. Am meisten eingebürgert hat sich die zweisitzige Schulbank mit Null- oder Minus-Distanz [1]). Sie erfordert allerdings, wie die meisten Kosten der Anschaffung, so auch den größten Flächenraum des Schulzimmers. Aber auch die besten Schuleinrichtungen können erfolglos bleiben, wenn nicht die Aufmerksamkeit des Lehrers den richtigen Gebrauch derselben sicherstellt. Es muß mindestens zweimal im Jahre durch Messungen festgestellt werden, welche Sitzplätze für die einzelnen Schüler passend sind. Man kann dies durch mehr oder minder verwickelte Operationen erreichen; aber solche haben in der Lehrerwelt keine zahlreichen Anhänger, und es empfiehlt sich um so mehr, hier einige allgemein und leicht zu handhabende Vorschriften in dieser Beziehung aufzustellen, als kleine Unterschiede gänzlich bedeutungslos sind. Die Bankhöhe muß der Länge der Unterschenkel von der Kniekehle bis zur Fußsohle, wobei deren Fläche den Fußboden berührt, die Banktiefe der Länge des Oberschenkels entsprechen. Die Länge des Unterschenkels beträgt durchschnittlich $^2/_7$, die des Oberschenkels $^1/_5$ der Körperlänge. Die Sehweite des normalen Auges ist mindestens 35—40 cm [2]); in dieser Entfernung muß die Tischplatte beim Sitzen angebracht sein. Die mittlere Tischkante soll etwas höher über der Bank stehen als der Ellenbogen des an demselben sitzenden Schülers bei gerade herabhängendem Oberarm (ungefähr = $^1/_8$ der Körperlänge). Ein Größenunterschied bis zu 1—2 cm ist für die Tischhöhe ohne Bedeutung. Nach den Untersuchungen von Lorenz ist die Hauptsache bei der Schulbankfrage, daß der Schüler sowohl beim Schreiben als in den Schreibpausen mit ausgiebig gestütztem Rücken sitzen kann. Danach ist in beiden Fällen die Reklinationslage bei Stützung des Rumpfes durch Subsellien.

[1]) Die Litteratur der Schulbank findet sich bei Baginsky 1. Teil G. vollständig zusammengestellt. Außerdem Fr. Paul, Wiener Schuleinrichtungen. Ein Beitrag zur Vervollkommnung der Schulbank, der Schultafel und des Ventilationsfensters. Wien 1879. — Verf. d. preuß. Kult.-Min. v. 30. Jan. 1885 (SchGS. 1885, 687 = WK. 1³, 44). — *V. Prausek, Über Schulb. od. Schult. u. Sessel. 2. Aufl. Wien 1886. — *Fel. Schenk, Z. Ätiologie d. Skoliose. Berlin 1885. — *Ad. Lorenz, Die h. Schulbankfrage. Wien 1888. — Brandt, ZSchG. 3, 129. 204; 4, 143. — E. Hankel ebd. 4, 335. — Aus Schulbesichtigungsber. LP. 24, 98 f.

[2]) Schmidt-Rimpler, Schulkurzsichtigkeit S. 87 ff.

eine entsprechend geschweifte und 10—15° nach rückwärts geneigte hohe Rückenlehne zu empfehlen, weil hierdurch allein die Schüler vor Ermüdung geschützt werden.

§ 4. Die Gesundheitspflege in der Schule[1]).

Die Aufnahme dieses Kapitels bedarf wohl keiner Rechtfertigung. In unserer Zeit haben sich die medizinischen Wissenschaften mächtig

---

[1]) Um kurz die verbreitete Ansicht zu widerlegen, als habe sich früher die Schule nicht um die Gesundheit der Schüler bekümmert, seien erwähnt DCW. V. 29. Der bedenkliche Einfluß der gesteigerten Anforderungen d. G. auf d. Gesundh.-Zustand d. Schüler. — DCW. VI. 32 u. VII. 34. Der Gesundheitszustand. Das war vor Lorinser! Vor dem Überbürdungslärme 1880 ff. war es ähnlich. — DCPm. III. 67. Die Gesundh.-Pflege in d. h. Schulen. — DCPr. VI. 71. Über die Bedürfnisse und Pflichten der G. u. R. rücksichtlich der Gesundh.-Pflege der Schüler. — DCW. XVII. 71 u. XVIII. 73. Sorge für die Gesundheit der Schüler in den höh. Unterr.-Anstalten. — DCSch. IV. 76. In welcher Weise kann die Schule ihre pflichtmäßige Sorge für die Gesundh. d. Schüler bethätigen? — DCPf. IV. 76. Über Maß und Ziel der häusl. Arbeiten. — DCSa. IV. 77. Über d. Maß d. häusl. Arbeiten d. Schüler bezügl. deren Überbürdung. — DCSch. V. 79. Überbürd. d. Schüler mit häusl. Arbeit. — DCSa. VI. 80. Die Sorge d. Schule f. d. Gesundh. d. Schüler. — R. Virchow, Gewisse d. Gesundheit benachteiligende Einflüsse d. Schule. Berlin 1869. — Zusammenstellung bei Wiese, Ver. u. Ges. 1^2, 133—142 (1^3, 264—313). — Prot. d. preuß. Okt.-Konf. 1874, S. 145.

Die sog. Überbürdungslitteratur ist zu umfangreich, um sie vollständig anzuführen. Von amtlichen Kundgebungen gehören hierher: Min.-Verf. f. Österr. v. 19. Febr. 1876 (SchGS. 1876, 190. 205). — Verh. d. Kommission z. Prüf. d. Frage d. Überbürd. d. Schüler h. Lehranstalten im Großh. Hessen-Darmstadt, 1883. — Verh. der zur Beratung der Fragen aus d. Gebiete des Mittelschulw. im Großh. Baden im Juni 1883 einberuf. Versammlung rc. Karlsruhe 1883. — Rede d. sächs. Kultusministers v. Gerber über Überbürdung ZhU. 11, 28. — Erlaß desselben v. 10. März 1882 (SchGS. 1882, 412). — Erlaß d. Min.-Abt. f. Gel. u. Realsch. in Württemberg v. 19. April 1883 ZhU. 12, 185. — Den Anstoß gab das „Ärztliche Gutachten über das h. Schulw. Elsaß-Lothringens". Straßburg 1882, den offiziellen Abschluß der Bewegung bildete das „Gutachten d. k. preuß. wissensch. Deputation f. d. Mediz.-W. betr. d. Schüler an d. höh. Lehranst. am 19. Dez. 1883 erstattet", CB. 1884, 222. Die „Denkschrift betr. d. Frage d. Überbürd. d. Jugend d. h. Schulen". CB. 1884, 202 = WK. 1^3, 277. 289. — Mein Vortrag: Die schulhyg. Bestreb. d. Neuzeit. Frankfurt a. M. 1893.

Außerdem: Zur Schulüberbürdungsfrage, Beiträge und Referate d. 3 Gen.-Vers. d. lib. Schulv. Rheinl. u. Westf. Bonn 1882. — Verh. d. Päd. Sekt. d. 28. Phil.-Vers. zu Leipzig 1872, d. Phil. Vers. zu Tübingen 1876 u. Trier 1879. — Fahle, Überbürdungen NJP. 120, 365. — Schmelzer, D. Überbürdung auf d. h. Lehranstalten. Leipzig 1878. — Überbürdung d. Gymnasiasten. Von einem preuß. Gymn.-Dir. Gütersloh 1878. — Hertz, Die Überbürdungsfrage u. d. Schulbücher 1879. — Thomé, Gesundheitspflege in d. Schulen. Progr. R. Köln 1870. — Hasse, Die Überbürdung uns. Jugend auf d. h. Lehranstalten mit Arbeit im Zusammenhange mit der Entstehung von Geistesstörungen. Braunschweig 1880. Widerlegt v. preuß. Kultusminister v. Goßler im Abg.-Hause. — Hasse, ZhU. 11, 346. — Lud. Meyer, Die Zunahme der Geisteskranken. Den. Rundschau, Oktober 1885, 78. — Hartwich, Woran wir leiden. Düsseldorf 1882. — *Zur Überbürdungsfrage. Von einem reichsl. Schulm. Straßburg 1883. — *Kotelmann, Ist d. Jugend d. h. Lehranst. mit Schularbeit überbürdet? Hamburg 1881. — H. Ptaschnik, D. Überb. d. Schüler ZÖG. 28, 297. — Sörgel, Wie steht es mit d. Überb. an d. bayr. Gymn.? Hof 1883. — Zurborg, Überbürdung NJP. 128, 33. — Ziegler, Pädag. Briefe aus dem Elsaß ebd. 128, 259. 449. — Bertling, Überbürdungsthesen ebd. 128, 40. — Th. Bach, Die Überbürdungsfrage COR. 11, 137. — Nohl, Wie kann der Überb. d. Jugend mit Erfolg entgegengetreten werden? Neuwied 1882. — F. W. Fricke, D. Überb. d. Schuljugend. Berlin 1882. — M. Strack, D. Überb. d. Schüler COR. 6 H. 12. — O. Voigt, Vorschläge f. Schüler h. Lehranst. d. Überb. betr. Progr. R. II. O. Neustadt-Dresden 1880. — Rud. Pindter, D. Überbürdungsfrage in den österr. Schulen. Leipzig 1886. — Th. Vogt, Die Ursachen der Überbürd. an den

entwickelt und Einfluß auf das öffentliche Leben in einer Ausdehnung gewonnen, daß man sie in keiner Äußerung desselben übersehen darf; am wenigsten sollte dies in der Schule der Fall sein, wo durch einfache Mittel große und bleibende Schäden abgewandt und durch Gleichgültigkeit bleibende Nachteile für die Gesundheit begründet oder doch wenigstens gefördert werden können. Auch hier ist noch vieles streitig, Ansteckende Krankheiten. und der vorsichtige Arzt lehnt es ab, auf eine Reihe von Fragen zu antworten, die ihm gestellt werden. Was für diese Darstellung in Betracht kommen kann, sind nicht eigentlich medizinische Fragen, die dem Arzte vorgelegt werden müssen, sondern eine Reihe von Maßregeln, die dem Grenzgebiete von Pädagogik und Medizin angehören, und die bei einigem guten Willen die Lehrer unserer höheren Schulen erheblich mehr unterstützen können, als dies noch recht oft geschieht. Allerdings trifft die Schuld weniger sie, als die mangelhafte Vorbereitung, mit der sie in das

---

deutschen Gymnasien JBwP. 12, 107. — Die Überbürdungsfrage vor dem Abgeordnetenhause ZhU. 12, 67. — Die Überbürdung an den sächs. Gymn. Grenzb. 41 (1882), 2, 325 u. 43 (1883), 1, 74. — Der gegenwärtige Stand der Überbürdungsfrage. 1883. PA. 25, 601. — Hasemann, Die Überbürdung der Schüler in den h. Lehranstalten. Straßburg 1884. — H. Schiller, Die Überbürdungsfrage u. d. Schule. ZGW. 39, 1. — DE.Pf. VII. 85. Wie ist den immer wieder erhobenen Klagen über Überbürdung seitens der Schule zu begegnen? — Hartz, D. Überb. u. d. Schulbücher. Königsberg 1879. — D. Wahrh. in d. Frage der Überbürd. unserer Schüler. Dresden 1891.

Für eigentliche Schulhygieine kommen außer den schon genannten offiziellen Gutachten und den Schriften von Baginsky u. Reimann in Betracht: *F. Falk, D. sanitätspolizeil. Überwachung h. Schulen und ihre Aufgaben. Leipzig 1868. — E. Walser, Beitr. z. Schulhygieine. Progr.-Komm.-Oberr. I. Bez. Wien 1879. — *J. Uffelmann, Handbuch d. privaten u. öffentl. Hygieine. Leipzig 1884. — Aug. Westphal, Über Schulhygieine. Progr. Schleiz 1881. — Zürcher, Der Gesundheitsunterr. auf d. Schule. Aarau 1876. — Ritz, D. schulhygieinischen Bestrebungen uns. Zeit. München 1884. — Rohmeder, Marzell u. Ritz, Schulhygieine. München 1885. — *Schreber, Buch der Erziehung. 2. Aufl. v. Hennig. Leipzig 1882. — Schwalbe, Zur Schulgesundheitspflege. COR. 13, 537. — Zur Schulges.-Pflege. Berlin 1886. — Gasser, Die Gesundheitspflege der Schule und was von ihr ist in den Lehrplan d. Schulen aufzunehmen? Wiesbaden 1881. — Roth, Über d. Notwendigkeit d. Lehramtskand. in den Seminarien u. den Studenten d. Med. in Privathygieine u. phys. Erzieh. zu unterrichten. Deu. Ver. f. ö. Gesundh. 17, 247. — Friesicke, Über d. Gesundheitspflege in d. Schule. Päd. 4, 533. — Januschke, Zur Schulhyg. im Rahmen d. gegenw. Mittelschullehrpl. ZRW. 9, 641. 705. — K. Fischer, Volksgesundheitspflege u. Schule. Deu. Zeit- u. Streitfr. 6. H. 86. 87. — Kallivoda, Schulhygieine ZhU. 7, 301. 309. 318. — Wolffberg, Grundl. f. diätet. Erz. Deu. Rundsch. Nov. 1884, 202. — *Schwalbe, Gesundheitsl. als Unterr.-Gegenst. ZSchG. 1, 3 = COR. 16, 129. — L. Burgerstein, Gesundh.-Pflege in d. Mittelsch. Wien 1887. — W. Loewenthal, Grundz. einer Hygieine des Unterr. Wiesbaden 1887 u. in Deu. Zeit- u. Streitfr. N. F. 3. H. 33. — *C. Pelman, Nervosität u. Erz. 3. Aufl. Bonn 1888. — *Engelhorn, Schulges.-Pflege. Stuttg. 1888. — Kübler, Zur Schulhygieine. ZGW. 41, 329. Seit 1888 erscheint die von L. Kotelmann redig. sehr maßvolle *Z. f. Schulges.-Pflege. Hamburg, Voß. — H. Cohn, Die Schule d. Zukunft. Hamburg 1890. — J. Kollmann, Die Schulhygieine und ihre neueste Forderung. Freiburg 1890. — Osc. Key, Schulhyg. Untersuch. Deu. v. Burgerstein. Hamburg 1890. — H. Schiller, Was soll außer d. rationell zu verwendenden Turnen für d. Schulhyg. geschehen? LP. 27, 31. — E. Brücke, Wie behütet man Leben u. Gesundh. f. Kinder? Wien u. Leipzig 1892. — Trozka, Katechismus d. Gesundheitsl. Königsberg 1890. — *W. v. Zehender, 10 Vortr. über Schulges.-Pflege. Stuttgart 1891. — *H. Schiller, Der hyg. Unterr. in d. pädag. Seminar. ZSchG. 5, 345.

Lehramt eintreten[1]). Zunächst kann die Schule zur Verhütung von Erkrankungen beitragen, wenn Direktoren und Lehrer die von den Regierungen gegebenen Vorschriften über das Verhalten bei ansteckenden Krankheiten[2]) gewissenhaft und sorgfältig ausführen. Sie werden darin durch Eltern und Schüler unterstützt, sobald diese sehen, daß etwaige Mitteilungen über Erkrankungen die Fernhaltung der zur Familie des Erkrankten gehörigen Schüler zur Folge haben. Selbst eine zuweitgehende Vorsicht ist hier eher zu entschuldigen als Lässigkeit. Namentlich aber müßte in Zeiten ansteckender Krankheiten die Lüftung und Reinigung der Schulzimmer weit intensiver betrieben werden als gewöhnlich[3]).

Aufnahme-Alter.

Die Frage des Aufnahme-Alters für die einzelnen Klassen ist durch die Verfügungen der Schulbehörden geregelt; für den Besuch der untersten Klasse der Gymnasien und Realgymnasien wird durchgehends die Zurücklegung des 9. Lebensjahres gefordert[4]). Die Gesetzgebung läßt kleine Schwankungen zu, und durchgehends wird diese Freiheit zu Gunsten eines jüngeren Alters geübt. Wenn auch bei geistig gut beanlagten und körperlich ausreichend entwickelten Kindern keinerlei Bedenken gegen eine gewisse Nachsicht bestehen, so muß doch der Lehrer darauf aufmerksam gemacht werden, daß es Voraussetzungen giebt, unter denen nicht nur eine solche Nachgiebigkeit verwerflich, sondern geradezu für den Schüler gefährlich ist. Es giebt Krankheiten, in denen die Vererbung einen schwerwiegenden Einfluß übt, so die Lungenschwindsucht und die Nerven- und Geisteskrankheiten[5]). Hier hat der Lehrer die Pflicht, wenn es irgend angeht, gemeinschaftlich mit dem Arzte den zu frühen Schulbesuch möglichst zu erschweren[6]).

---

[1]) Wie diesem Mangel zunächst in den pädagogischen Seminarien abgeholfen werden kann, habe ich ZSchG. 5, 345—377 erörtert.

[2]) Rud. Rauß, Anst. Krankh. in d. Schule. Wien 1886. — *Jos. Rychna, Über Schülerepidem. Prag 1887.

[3]) Vgl. Bad. V. v. 2. Aug. 1884 (SchGS. 1884, 593). — Bayer. V. v. 3. Febr. 1879 (ebd. 1880, 265). — Hamb. V. v. 20. Juni 1873 (ebd. 1873, 471). — Preuß. Verf. v. 14. Juli 1884 (ebd. 1885, 21 = WK. 1³, 273). — Sächs. Verf. v. 31. März 1882 (ebd. 1883, 60).

[4]) Darüber außer dem oben angeführten Straßburger Gutachten das der königl. preuß. wissenschaftl. Deputation für d. Medizinalwesen v. 19. Dez. 1883 (CB. 1884, 246 ff. = WK. 1³, 289). Vgl. auch Herbert Spencer, D. Erziehung, deutsch v. Fr. Schultze. 2. Aufl. S. 266 ff.

[5]) Ribot, Die Erblichkeit, deutsch v. Hotzen. Leipzig 1876. — Michaelis, Nervosität und Nervenleiden. Zittau 1892.

[6]) Wie weit heute die Forderungen der Ärzte gehen, zeigt lehrreich: Die hygieinische Beaufsichtigung der Schule durch den Schularzt. Braunschweig 1885, Fr. Vieweg & Sohn. (Verh. d. XI. Vers. d. deutschen Ver. f. öffentl. Gesundheitspflege zu Hannover.) Verständig ist die Schrift von *Dr. Max Reimann, Die körperliche Erziehung und d. Gesundheitspflege in der Schule. Kiel 1885. Der „Schularzt" ist praktisch geworden in Frankfurt a. M., Breslau u. im Großh. Hessen, Min.-V. v. 18./19. März 1884, wo dessen Befugnisse verständig bestimmt sind (SchGS. 1884, 265 ff.). — Vgl. d. Ausschr. d. preuß. Kultusmin. ZSchG. 1, 224. H. Cohn, Notw. d. Einf. v. Schulärzten. Leipzig 1886. — Ders., D. Schularztdeb. auf d. internat. hyg. Kongr. in Wien. Hamburg 1888. — Wasserfuhr u. Scholtz, Die ärztl. Überwach. d. Schulen.

Auch die Zahl der Unterrichtsstunden ist in ganz Deutschland von den Schulbehörden in ziemlich übereinstimmender Weise festgesetzt, und dem Lehrer bleibt hier kein direkter Einfluß. Wohl aber kann sich der letztere sehr erheblich geltend machen in der Anwendung dieser Unterrichtszeit oder in der Aufstellung des Stundenplanes [1]), wobei der Direktor die Wünsche und Ratschläge seiner Kollegen berücksichtigen wird. Hierbei kommen folgende Gesichtspunkte in Betracht. Geistig am meisten anstrengende Stunden müssen in den Anfang des Unterrichts gelegt werden, weil hier noch die völlige Frische des durch den Schlaf erfrischten Gehirns und Nervensystems besteht. Zu diesen anstrengenden Stunden gehören diejenigen, in welchen starke und konzentrierte Denkthätigkeit geübt werden muß, also namentlich diejenigen, in denen die schriftlichen Schul- und Probearbeiten in Form von Exerzitien und Extemporalien gefertigt werden. Die geistige Anspannung ist hier so bedeutend, daß das volle Maß von Kraft des Schülers dafür in Anspruch genommen werden muß. Als Regel gelte daher, an keinem Tage mehr als eine solche Arbeit und diese in der ersten oder zweiten Morgenstunde fertigen zu lassen; dies kann sehr leicht erreicht werden, wenn die Lehrer einer Klasse stets vor Beginn des Semesters bestimmte Verabredungen treffen, die aber dann auch streng zu beachten sind. Dabei sind ebenfalls namentlich auch diejenigen Tage festzustellen, an denen durch die Art der Lehrstunden und ihre Anforderungen an die häusliche Thätigkeit leicht Überbürdung entstehen kann; es wird dann Sache der Ordinarien sein, gerade an diesen Tagen dafür zu sorgen, daß eine solche nicht eintritt. Umgekehrt sind in die letzten Stunden die wenigst anstrengenden oder besonders interessanten Unterrichtsgegenstände zu legen, also die mehr mechanischen Thätigkeiten des Schreibens, Zeichnens, die anziehenden Lektionen der Naturwissenschaften, event. Gesang und namentlich Turnen, das dem geistig in Anspruch genommenen Körper wieder eine ganz andere, darum zur Aus-

Stunden-zahl.

Stunden-plan.

Bielefeld u. Leipzig 1888. — *O. Kübler, ZGW. 43, 1. — Für ärztl. Überwachung der Schulen auch die wissensch. Deputation f. d. Med.-V. in Berlin. — Altschul, Z. Schularztfrage. Prag 1890. — E. Tauffer in ZSchG. 3, 392. — Ströhmberg ebd. 4, 499. — Ebd. 5, 436. — Preyer, Biolog. Zeitfr. Berlin 1889. — Retzlaff, Gesundheitslehre auf Schulen. Pr. Pyritz 1892/93. Vgl. ZSchG. 5, 79. 123. — Dettweiler in Deutschland No. 7. — H. Grabs, Über d. Forder. d. Naturf. u. Ärzte an d. Schule. JBwP. 22, 154.

[1]) Wiese, Verordn. u. Ges. 1, 56 ff. (1^3, 53 ff. 277), 2, 184 (2^3, 210). — Lattmann, Die Frage d. Konzentration. Göttingen 1860, S. 89 ff. — Hansen, Über Stundenpläne. NJP. 90, 443. — Schimmelpfeng, Einrichtung von Stundenplänen. ZGW. 17, 615. — Rühle, Entwurf eines Lektionsplans f. Gymn. ebd. 30, 372. — *Wehrmann, Lektionsplan in EgEW. 4^2, 408. — Eisenlohr, Über d. Rücksichten b. Entwerfung eines Lektionsplans. Blätt. aus Süddeutschland 1848, 1. — *H. Schiller, Entsprechen uns. Stundenpl. d. Anford. päd. Psychol.? LP. 14, 32. — DE.Sch.-H. 3, 1. — Bauder, Freiere Gestalt. d. Stundenpl. BHSch. 5, 80. — *Polack, Was bei Stoff u. Stundenpl. oft vergessen wird. Rh. Bl. f. Erz. u. Unterr. 1888, H. 5.

gleichung besonders geeignete Thätigkeit anweist, indem die Muskelarbeit den durch die geistige Anstrengung stärker nach dem Gehirn gerichteten Blutzufluß wieder ableitet; nur darf dieselbe nicht bis zur Ermüdung fortgesetzt werden[1]). Bezüglich der Aufeinanderfolge der Stunden wird in unteren Klassen eine gewisse Abwechslung[2]), in oberen eine möglichst große Zusammenlegung verwandter Unterrichtsgegenstände herbeizuführen sein, da hier die Ineinsarbeitung des gesamten Unterrichtes durch eine solche Anordnung wirksam unterstützt werden kann. Wo wenige Stunden für einen Gegenstand angesetzt sind, müssen diese auf einander folgende Tage gelegt werden, damit nicht jedesmal der ganze Zusammenhang des Unterrichtes erst mit erheblicherem Zeitaufwand wiederhergestellt werden muß. Die Aufstellung eines guten, den Bedürfnissen des Unterrichts, der Schüler und der Lehrer gebührend Rechnung tragenden Stundenplanes wird stets ein Hauptkennzeichen eines tüchtigen Direktors sein.

Beginn und Schluß des Unterrichtes.

Beginn und Schluß des Unterrichtes sind in der Regel durch örtliche Verhältnisse bedingt und werden sich auch am besten diesen anpassen[3]); denn ein Eingriff in die häuslichen Einrichtungen kann sich mit nachhaltigem Erfolge nur vollziehen, wenn die Eltern der Schüler selbst damit einverstanden sind. Dieses Einverständnis ist namentlich erforderlich, wenn eine so wichtige und tiefeingreifende Neuerung, wie die

Nachmittagsunterricht.

Beseitigung des Nachmittagsunterrichtes, herbei- und durchgeführt werden soll. Am besten ist es, wenn die Eltern selbst die Initiative ergreifen; muß die Schule dieses thun, so ist der Weg einer Abstimmung immer noch der, welcher die Stimmungen des Elternhauses am sichersten enthüllt. Will man auch hierin einen moralischen Zwang erkennen, so wird man überhaupt darauf verzichten müssen, eine Äußerung der beteiligten Elternkreise herbeizuführen; dies hieße aber den Doktrinarismus doch gar zu weit treiben. Vom pädagogischen und ärztlichen Standpunkte läßt sich die Frage, ob der Nachmittagsunterricht zu erstreben oder zu verwerfen sei, nicht klar und sicher beantworten. Theoretisch kann man für das eine und für das andere manches anführen[4]). Aber diese,

---

[1]) Nußbaum, Neue Heilm. f. Nerv. S. 8. Wie vorsichtig jedoch bei dieser Frage zu verfahren ist, zeigt Mosse, D. Ermüdung (übers. v. Ginzer), Leipzig 1889 S. 281: „es ist ein physiologischer Irrtum, wenn man die Schulstunden durch Turnstunden unterbricht, in der Absicht, dadurch die Gehirnerschöpfung zu vermindern. Um die durch intellektuelle Arbeit geschwächten Kräfte des Organismus wiederherzustellen, giebt es kein anderes Mittel als Stillsitzen u. Ausspannung bezw. die Knaben in freier, reiner Luft spielen und sich herumtummeln zu lassen."

[2]) Über die psychologische Bedeutung derselben, Bain, Erz. als Wissensch. S. 49 ff., wo nur zuzufügen wäre, daß bei regelmäßigen Pausen die Abwechslung hinlänglich garantiert ist.

[3]) Für den Anfang um 9 Uhr im Winter wird plädiert ZhU. 11, 324.

[4]) F. Schnell, Die Beschränkung d. Schulen auf d. Vorm.-Zeit. Berlin 1864 u. die Verhandl. d. Darmstädter Commission, Sitzg. 27. Nov. 1882 S. 63. — DC.Pr. VIII. 77. Ist es zweck-

wie so manche andere Frage der Pädagogik, läßt sich nur durch die Erfahrung entscheiden, und wo die Eltern für den Versuch sind, wird man denselben ohne Bedenken machen müssen. Der Verf. dieses Buches ist in der günstigen Lage, den Nachmittagsunterricht auf das Verlangen fast aller beteiligten Eltern seit einer Reihe von Jahren beseitigt zu haben. Er und die übrigen Lehrer standen der Frage unentschieden, ja eher skeptisch gegenüber. Nach 14 jährigen Erfahrungen werden sich weder unter den ehemaligen Schülern, noch unter den Lehrern, noch unter den Eltern Stimmen finden, welche für den früheren Zustand eintreten wollten. Es hat sich durch sehr eingehende, zum Teil unter Mitwirkung von Ärzten angestellte Beobachtungen ergeben, daß die Schüler durch fünfstündigen Unterricht nicht übermäßig in Anspruch genommen, nicht schlaff und müde, nicht interesselos gegen den Schluß des Unterrichtes werden, während ihnen am Nachmittage vollauf Zeit für die körperliche Pflege, im Sommer durch Schwimmen und Turnen, im Winter durch Turnen und Schlittschuhlaufen bleibt. Unter den Schülern des Gießener Gymnasiums schwimmen im Durchschnitt 94 %, während 96 % Schlittschuhe laufen, also wohl alle Schüler, die nicht durch einen körperlichen Mangel daran gehindert sind [1]). Auch für das Familienleben können die Knaben und Jünglinge wieder in ausreichender Weise in Anspruch genommen werden, und den auswärtigen Schülern ist es durch diese Einrichtung ermöglicht, im Sommer um 1 Uhr, im Winter gegen 3 oder 4 Uhr zu Hause zu sein. Der Gesundheitszustand der Anstalt ist vortrefflich, und die Augenverhältnisse sind äußerst günstig [2]). Übrigens hat sich auch in den Anschauungen der ärztlichen Kreise in den letzten Jahren eine starke Wandlung zu Gunsten des Vormittagsunterrichtes vollzogen [3]).

---

mäßig, den Nachm.-Unterr. unter gleichzeitiger Vermehrung der Vormittagsstunden wegfallen zu lassen? — DC.Pf. V. 79. Rh. IV, 155. Empfiehlt es sich, sämtl. Unterr. in d. Vorm.-Stunden zu legen? — Hofmann, Über d. für Berliner Schulen zweckm. Lage u. Dauer d. Unterr.-Zeit. ZGW. 22, 14. — Wesche, Die Überbürdung auf d. h. Schulen und die Beseitigung d. Nachm.-Unterr. Bernburg 1884. — Die Zusammenlegung d. Unterr. auf d. Vormittag. ZhU. 2, 277. — Al. Egger, Nachmittagsunterricht in Deutschland. ZÖG. 27, 392. — Monatsbl. d. lib. Schulvereins Rheinl. u. Westf. 1883. Abgedr. ZhU. 12, 346. — Der Nachm.-Unterr. an d. höh. Lehranst. ebd. 6, 73; 7, 285. 297. — Prot. d. preuß. Oktoberkonf. 1874. S. 143 ff. — Zur Frage d. Nachm.-Unterr. ZRW. 1877, 282. — Ludw. Kleiber, Der Nachm.-Unterr. u. d. Schullokale. Progr. d. Doroth. R. Berlin 1868. — Ders., Der Nachm.-Unterr. und der Lehrplan. Progr. ebd. 1869. — W. Sattler, Zur Frage d. Nachm.-Unterr. Bremen Progr. 1872. — Wiese, D. h. Schulw. 2, 41. 3, 55.

1) Neuerdings ist Lampe für Gymnasial-Rudervereine eingetreten, die übrigens schon an verschied. Orten bestehen. ZhU. 12, 137. 156. 163.

2) S. *A. v. Hippel, Welche Maßregeln erfordert d. häufige Vorkommen d. Kurzsichtigkeit in d. h. Schulen? Gießen 1884 S. 12 f., u. Über d. Einfl. hygiein. Maßr. auf d. Schulmyopie. Gießen 1889; dag. H. Cohn ZSchG. 3, 2. 216 u. v. Hippel ebd. 3, 141. — P. Dettweiler ZGW. 39, 214 ff.

3) Vgl. ZSchG. Jahrg. 1—5.

Pausen. Bei dieser Einrichtung ist eine verständige Unterbrechung des Unterrichts durch Pausen unbedingte Voraussetzung [1]). Selbstverständlich wird sich eine allgemeine Regelung bis ins einzelne schwer treffen lassen, sie ist auch nicht notwendig. Eine Einrichtung, welche sich seit längeren Jahren bewährt hat, ist folgende. Nach der ersten Stunde tritt für die Vorschule und für die Gymnasialklassen VI und V eine Pause von 10, nach den ersten 2 Stunden für alle Schüler eine Unterbrechung von 15 Minuten ein, nach der 3. und 4. Stunde von je 10 Minuten, während die 5. Stunde nur 40 Minuten währt. Um diese allgemeinen Pausen gleichmäßig zu verteilen, wird die erste 8 Minuten vor 10 Uhr im Winter (vor 9 Uhr im Sommer) begonnen und 7 Minuten nach 10 bezw. 9 Uhr geschlossen, während die übrigen Pausen je 5 Minuten vor dem Stundenschlage beginnen und 5 Minuten nachher zu Ende sind. Geschlossen wird der auf den Vormittag verlegte Unterricht um 3/41 Uhr im Winter, um 3/412 Uhr im Sommer, so daß selbst in der schlimmsten Jahreszeit sämtliche Schüler um 1 Uhr zu Hause sind. Erheblicher ist das Resultat, welches bei letzterer Einrichtung nach völlig unparteiischen Beobachtungen unzweifelhaft erzielt worden ist, daß nämlich in der letzten Stunde Ermüdung und Abspannung in störender und den Unterricht beeinträchtigender Weise nicht entgegentreten. Auch von der vielfach hervorgehobenen, natürlich nur theoretisch angenommenen Zerstreuung der Schüler durch die Pausen wurde nichts bemerkt; diese Theorie hat auch die allgemeine Beobachtung gegen sich, daß alle häufig oder regelmäßig eintretenden Ereignisse für den jugendlichen Geist die aufregende Wirkung verlieren, selbst wenn sie diese bei vereinzelter Wiederkehr geäußert haben sollten.

Wenn die Pausen ihre Bestimmung erfüllen sollen, so muß für freie Bewegung durch Spiele event. Turnen die Möglichkeit geboten sein. Bei guter Witterung dient hierzu der Schulhof, bei schlechter die Korridore und die Turnhalle, wenn man nicht eigne überdeckte Räume herstellen lassen kann. Sehr geeignet wäre die Überdeckung eines Teiles des Schulhofes durch Glasdach [2]).

---

[1]) DC.Pf. II. 70. Über d. Zeit d. Beginns d. Unterr. in d. h. Lehranstalten u. über die Dauer d. einzulegenden Pausen. — *Ärztl. Gutachten über d. höh. Schulw. Elsaß-Lothringens 1882 S. 18. — Verhandlung. der Darmstädter Kommission, Sitzg. v. 29. Nov. 1882 S. 42 ff. — Verordn. d. preuß. Kultusmin. v. 10. Nov. 1884 über d. Erholungspausen zwischen d. Lehrstunden u. die Zeitdauer d. häusl. Arbeiten d. Schüler. CB. 1885, 188 (SchGS. 1885, 313 = WK. 1^3, 243). — *Gutachten d. k. preuß. wissensch. Deput. f. d. Med.-W. v. 19. Dec. 1883 (CB. 1884 S. 297 = WK. 1^3, 305). — Am reichlichsten bemißt die Pausen Hessen Ver. vom 25. Mai 1883 (SchGS. 1883, 343). — Für Österreich Ver. v. 21. Dez. 75 (SchGS. 1876, 93). — Hakonson-Hansen, Rationelle Änderung der Unterrichtspausen in d. Schule ZSchG. 5, 521.

[2]) Eine andere Seite behandelt Bänitz, Wie können frische Luft und Bewegung im Freien im Winter den Gymn. mehr als bisher verschafft werden? NJP. 128, 551.

Am naturgemäßesten ist es, wenn den Schülern in den Pausen völlig freie Bewegung gestattet wird. Die Anordnung von Spielen und die Beaufsichtigung derselben durch Lehrer, sowie die gezwungene Beteiligung an denselben seitens der Schüler hat manche Vorteile, aber die freie Initiative und die Selbstthätigkeit der Schüler kann dadurch nicht ersetzt werden. Erfolgt die Verbringung der Pausen in der Turnhalle, was aber als allgemeine Maßregel ethisch und hygieinisch bedenklich ist, so ist hier selbstverständlich eine durchgreifende Aufsicht und eine Anordnung über die Benutzung der Geräte seitens der Schule unvermeidlich; denn nur so wird es möglich, den einzelnen die Freiheit der Beteiligung an dem einen oder anderen Geräte zu sichern. Es werden Riegen unter bestimmten Vorturnern gebildet, an denen die Teilnahme der Schüler gänzlich frei bleibt. Die Freiheit der Wahl kann sich in der Entscheidung für das eine oder andere Geräte äußern; ist sie erfolgt, so hat sich der einzelne den im Interesse der ganzen Abteilung getroffenen Anordnungen zu unterwerfen. Daß nicht zu große Anstrengungen hier eintreten, dafür sorgt schon die kurze Dauer der Pausen und die verhältnismäßig bedeutende Schülerzahl, welche sich für die einzelnen Geräte findet.

Es versteht sich eigentlich von selbst, daß, wenn der Nachmittagsunterricht in der Hauptsache beseitigt wird, ein solcher nicht in anderer Form eintreten darf. Dies geschieht leider noch recht häufig in Form von Nachsitz- oder Arbeitsstunden, durch deren Anwendung der Vorteil des Vormittagsunterrichtes vielfach in Frage gestellt wird. Es wird über diesen Gegenstand bei der Behandlung der Strafen ausführlicher zu reden sein.

Sorge f. d. körperliche Entwickelung.

Inwieweit ein verständiger Turnunterricht die Gesundheit der Schüler fördern kann, davon wird bei der Besprechung dieses Unterrichtsgegenstandes zu handeln sein. Jedenfalls müßte es mit der Dispensation vom Turnunterrichte von seiten der Ärzte, Lehrer und Schulbehörden viel genauer genommen werden, als dies häufig geschieht. Nach dem Urteil eines sachkundigen Arztes giebt es keinen anderen triftigen Befreiungsgrund von der Teilnahme am Turnunterricht in der Schule als akute Erkrankungen. Wichtiger als der Schulunterricht wird auch hier die Unterstützung durch das Elternhaus sein. Es mag in großen Städten für die Eltern erheblich erschwert sein, sich der körperlichen Ausbildung ihrer Kinder zu widmen[1]); daß es geschehen kann, davon geben manche rühmlichen Ausnahmen den Beweis, und öfter als die Gelegenheit

[1]) Die Nachteile des großstädtischen Lebens für die Erziehung schildert zutreffend Ziller, Allg. Pädag. 62 ff. u. C. Kühner, Pädag. Zeitfr. für Eltern und Schulmänner. Frankf. a. M. 1863. — Briefe über Berliner Erziehung 1871. — VHU. 462—489 u. 511—541.

mangeln das Interesse und der Wille. Wie man den Unterricht und einen guten Teil der Erziehung auf die Schule ablädt, so geht es auch mit dieser Pflicht. Gewiß ist es nicht zu tadeln, wenn die Unterrichtsverwaltungen sich bemühen, auch hier die Schule zur Mitwirkung heranzuziehen; aber ebensowenig wird es überflüssig sein, immer wieder den Eltern gegenüber zu betonen, daß die Schule nicht in der Lage ist, ihnen diese Sorge abzunehmen.

Aus diesem Grunde scheint man heute zu weit zu gehen, wenn man ziemlich allgemein den Schulen die Pflicht zuweist, in besonderen Spielstunden, Spaziergängen und ähnlichen Einrichtungen das körperliche Befinden der Jugend zu fördern [1]). Für die Schule haben diese Veranstaltungen einen Wert, insoweit sie die Charakterentwickelung unterstützen und auch eine körperliche Erfrischung mit sich bringen. Aber in solcher Ausdehnung, wie es für letzteren Zweck erforderlich wäre, kann die Schule nie einer derartigen Verpflichtung entsprechen. Vielmehr ist die Notwendigkeit künstlicher körperlicher Nachhilfen seitens der Schule durch eine verständige Einrichtung des Unterrichtsverfahrens zu ersetzen; soweit jene besteht, muß in erster Linie das Elternhaus dafür sorgen, wie denn auch in kleineren und mittleren Städten dieser Teil der Erziehung von letzterem in zureichender Weise wahrgenommen wird. Hier erscheinen die Veranstaltungen der Schule insofern geradezu nachteilig, als sie manche Eltern an den Gedanken gewöhnen, es seien auch diese Erziehungspflichten durch die Schule zu erfüllen, und infolgedessen deren Interesse und eigne Thätigkeit vermindern. Andererseits werden den Lehrern, wenn diese Erholungen wirklich zweckentsprechend gestaltet werden sollen, unerträgliche Lasten aufgeladen; denn an eine Vermehrung des Lehrerpersonals zu diesem Behufe hat bis jetzt keine Schulverwaltung gedacht. Es liegt aber auch eine große Gefahr darin, wenn die Schule alle Thätigkeiten des kindlichen Lebens regeln und bestimmen will, zudem erfordert die Wirklichkeit letzteres nicht. Denn in kleineren Städten hat die Jugend das Spielen noch nicht verlernt, und in größeren Orten, wo dies der Fall ist, werden die Herstellung von Spielplätzen und die Anleitung zu wirklichen Jugendspielen — manche, die unter diesem Namen auftreten, haben zu viel Künstelei an sich — rasch dieselben wieder einbürgern; die Natur des kindlichen Alters läßt sich auf diesem Gebiete wohl zurückdrängen, aber nicht gänzlich unterdrücken [2]).

---

1) Vgl. die hess. Verordn. v. 12. Mai 1883 (SchGS. 1883, 342). — Dagegen Th. Ziegler, D. Fragen d. Schulref. 9 Vorlef.

2) Über d. Bedeutung u. d. Einrichtung d. Spiele: G. Schuller, Z. Päd. außer d. Schule. Gymn.-Pr. Hermannstadt 1885. — *Ed. Mangner, Spielplätze u. Erziehungsvereine. Leipzig 1884. — L. Mittenzwey, Das Spiel im Freien. Leipzig 1884. Im allgem. Moller, Spiel

Daß von Zeit zu Zeit Spaziergänge der Ordinarien und insbesondere der Lehrer der Heimatkunde, der Naturwissenschaften und des Zeichnens mit einzelnen Klassen unter Beteiligung auch anderer Lehrer schon vom pädagogischen Standpunkte sich empfehlen, versteht sich von selbst; abgesehen von dem Unterrichtsgewinne gestatten gerade bei solchen Gelegenheiten selbst ältere Schüler Einblicke in ihr Seelenleben, welche für eine individualisierende Behandlung des Unterrichtes und der Erziehung verwertet werden können[1]). Aber so erfreulich solcher Verkehr für Lehrer und Schüler ist, wenn er zwanglos und in Zwischenräumen eintritt, so unergiebig wird er, wenn er zu häufig und unter erzwungener Beteiligung von beiden Seiten erfolgt.

Spaziergänge und Reisen.

Sehr empfehlenswert sind in oberen Klassen Ausflüge von mehreren Tagen, die im Sommer einmal eintreten können[2]). Sie geben nicht nur eine angenehme Ausspannung für Lehrer und Schüler, sondern erweitern auch den geistigen Gesichtskreis, fördern Anschauung und Kenntnis von Land und Leuten, verstärken das Gefühl der Zusammengehörigkeit, zwingen zur Selbstbeschränkung und Selbstbeherrschung und gewöhnen an die Ertragung von Anstrengungen. Die Beschränkung auf einen Ausflug dieser Art im Laufe des Sommers ist schon wegen der hiermit verbundenen größeren Kosten geboten, wenn auch die liberalen Fahrpreisermäßigungen der Eisenbahnen dieselben gegen frühere Zeiten erheblich herabgemindert haben[3]); aus demselben Grunde kann ein Zwang zur Beteiligung nicht zulässig erscheinen. Wohl aber kann die Schulverwaltung

EgEW. 9², 13. — *Ko. Koch, D. erziehl. Wert d. Schulspiele. Pr. Braunschw. 1879, u. Wodurch sichern wir d. Bestehen d. Schulsp. auf d. Dauer? Braunschw. 1887. — Ders., Fußball. PA. 19, 161—196. — Ders., Kricket als Schulspiel. PA. 20, 241. — A. Behaghel, Der Turn- u. Spielplatz. Heilbronn 1883. — Hölzer, Die Wichtigkeit d. Spiels für Erzieh., ZGW. 27, 520. — Ew. Hause, Das Jugendvergnügen als Kulturmittel, BHSch. 3, 59. — *F. A. L. Jacob, Deutschlands spielende Jugend. Leipzig 1880. — E. Lausch, 134 Spiele im Freien. Wittenberg 1883. — Gaßmann, Spiel u. Unterr. Zürich 1879. — Ew. Hause, Über d. Wert d. Jugendspiele. Päd. 4, 316. — B. v. Scheven, Unsere Kinder u. ihre Spiele. Berlin 1883. — Wilh. Meyer, Nat.-Wettspiele. Hannover 1888. — R. Stoewer, Turnsp., Sport, Wand. uns. Schuljug. ZGW. 42, 81. — *Kohlrausch, Z. Einf. d. Turnsp. auf uns. h. Lehranst. BHSch. 4, 55. 79. 94. — *Erlaß d. preuß. Kult.-Min. v. 27. Okt. 1882 (SchGS. 1882, 651) u. 29. März 1883 (ebd. 1883, 581 = WK. 1³, 232). — DE.SchH. 3, 45. — J. Dollinger u. W. Suppan, Die körperl. Erz. d. Jugend. Stuttgart 1891. — Ko. Koch in ZSchG. 3, 37 f. — H. Raydt, Mehr Erzieh. f. d. deutsche Jug. Hannover 1890. — W. Bensemann, Public school u. Gymn. Karlsruhe 1893.

1) Hermann Wendt, Über Schülerexkursionen mit besonderer Rücksicht auf größere Städte. Berlin 1885.

2) Schon Al. Kapp, Gymn.-Pädag. S. 182 ff. hat die Bedeutung von Fußreisen schön entwickelt. — G. Baur, Fußreisen in EgEW. 2², 767, und die dort aufgeführte Litteratur. — Steinbart, Größere Reisen mit Schülern. COR. 13, 209. Pr. Duisburg 1885. — *Th. Bach, Wanderungen, Turnfahrten u. Schülerreisen. 2. Aufl. Leipzig 1885. — Beust, Die pädagog. Schulreise. Zürich 1885.

3) Vgl. d. Verf. v. 8. bezw. 23. Juni 1881 (SchGS. 1881, 438) u. v. 29. April 1884 über Fahrpreisermäßigung bei Schulfahrten (SchGS. 1885, 9 = WK. 1³, 389).

letztere fördern, wenn sie für mittellose Schüler kleinere Beträge bewilligt, wie dies in der Schweiz, bisweilen auch in deutschen Staaten, z. B. im Großherzogtum Hessen, mit sehr gutem Erfolge geschehen ist.

Hausarbeit. Wenn auch allgemein das Bestreben herrscht, der Gesundheit nachteilige Überbürdung zu beseitigen, darf dabei doch nicht vergessen werden, daß ohne häusliche Arbeit kein Schulunterricht bestehen kann, nicht etwa bloß, weil diese den letzteren ergänzt und unterstützt, sondern vor allem, weil es die Aufgabe der Hausarbeiten ist, wenn dieselben richtig gestellt werden, den Schüler zu selbständigem Arbeiten und Denken mitzuerziehen [1]. Hält man diesen letzteren Gesichtspunkt fest, so werden eine Menge unnützer, noch immer herkömmlich festgehaltener Arbeiten in Wegfall kommen und durch bessere und zweckmäßigere ersetzt werden können. Vor allem darf nichts aufgegeben werden, wofür dem Schüler nicht bereits durch den Schulunterricht das Verständnis geweckt ist, sodann muß eine Beschränkung oder am besten der Wegfall der meist sinnlosen Strafarbeiten eintreten, die nicht das erfüllen, was von jeder Schulstrafe gefordert werden muß, daß sie das Vergehen nicht bloß ahnde, sondern auch den Fehlenden selbst bessere und fördere. Will man letzteres bei den am zahlreichsten zur Bestrafung gelangenden Fällen des Unfleißes und der Unkenntnis erreichen, so giebt es nur den einen Weg, den Schüler zur Erfüllung der unterlassenen Leistung zu zwingen, und hierfür ist die Beteiligung des Lehrers unentbehrlich. Wird letztere unnachsichtlich gefordert — die verständigen und pflichttreuen Lehrer werden sie von selbst eintreten lassen — so hat man hierin das wirksamste Mittel zur Verhütung von Strafhäufungen.

---

[1] Außer den S. 32 angeführten DC.-Verhandlungen: DC.H. II, 83. Welches Zeitmaß ist für die verschied. Klassen höh. Schulen anzusetzen, und in welcher Weise hat die Schule dafür zu sorgen, daß dasselbe nicht überschritten werde? — *DC.Rh. II, 84. In welchen Lehrgegenständen und auf welchen Klassenstufen kann die jetzt meist geforderte häusl. Arbeit d. Schüler unbeschadet der Ziele uns. höh. Lehranstalten vermindert werden? — K. L. Roth u. Schmid, Hausaufgaben in EgEW. 1², 246. — Evers, Über das Maß d. häusl. Arbeit f. Schüler höh. Schulen. PA. 16, 3. — Th. Herzmann, Die häusl. Thätigkeit der Schüler u. die Verwendung ihrer sogen. freien Zeit. Progr. d. Annen-R. Dresden 1883. — *K. A. Schmid, D. Hausaufgaben im ob. Gymn. zu Stuttgart. Stuttgart 1873. — L. Schacht, Über die häusl. Arbeit der Schüler. Progr. d. R. I. O. zu Elberfeld 1864. 1876. — Schwartz, Häusl. Arbeit und sogen. Strafarbeit. NJP. 114, 16. — Strack, Die häusl. Arbeit der Schüler. Leipzig 1876. — Ed. Niemeyer, D. häusl. Arbeit d. Schüler. Leipzig 1877. — *Gutachten d. k. preuß. wiss. Deput. f. d. Med.-W. v. 19. Dez. 1883 (CB. 1884, S. 255 = WK. 1³, 289). — Verf. d. preuß. Kultusmin. v. 14. Okt. 1875 u. 5. Jan. 1876 (SchGS. 1876, 231 = WK. 1³, 255) u. v. 10. Nov. 1884. (CB. 1885, 188 = WK. 1³, 243. 258). — DCSa. V, 86 S. 1. — Hess. Verord. v. 22. Febr. 1877 u. 23. Febr. 1883 (SchGS. 1883, 180). — Der Vorschlag, alle Hausarbeiten durch unter Aufsicht der Lehrer zu fertigende Schularbeiten zu ersetzen, wurde in d. Darmstädt. Kom.-Sitz. v. 29. Nov. 1882 gemacht u. im Berl. Tageblatt (Abdr. ZhII. 11, 316) u. den Grenzb. 42, 1, 358 wiederholt. Gänzliche Abschaffung d. Hausaufgaben verlangen E. Willms, Zur Neugestaltung der Schule. Berlin 1883 u. O. Leisner, Über d. Bedeutung d. Hausaufgaben. Päd. 7, 316. — Huckert, Gymn. 1886 No. 18. — *H. Schiller, Schularbeit u. Hausarbeit. Berlin 1891 u. VHII. 420—461. — Die neuen preuß. Lehrpl. v. 1892, S. 64—66.

Für die eigentlichen Hausarbeiten sind in den deutschen Staaten genaue Bestimmungen gegeben, deren Handhabung allerdings nicht ganz leicht ist. Man muß indessen hier nicht zu ängstlich sein und nicht um kleine Abweichungen ꝛc. in kleinlicher Weise mäkeln. Eine halbe Stunde Arbeit ab und zu mehr wird geringeren Schaden anrichten als fortgesetzte geringe Arbeitszeit. Vielleicht läßt sich in Zukunft die für die häusliche Thätigkeit zu bestimmende Zeit sicherer ermitteln, als dies heute der Fall ist. Denn das darf man getrost sagen, alle die bis jetzt empfohlenen Mittel, um zu einer sicheren Kenntnis zu gelangen, verfehlen ihren Zweck, wie man leicht findet, wenn man sich einmal die Mühe nimmt und selbst die Frage genau untersucht. Weder die Angaben von Schülern noch von Eltern sind unbedingt zuverlässig; in der Regel erfährt man nur für die besseren oder die ganz geringen Schüler die wirklichen Thatsachen, und gerade diese beiden Kategorien geben kein wirklich belehrendes Bild; die Schüler haben nicht selten Interesse daran, eine größere oder auch bei sehr gefürchteten Lehrern, bei brennendem Ehrgeiz oder im Glauben, damit etwas Angenehmes vorzubringen oder gar etwas Verdienstliches sagen zu müssen, eine geringere Arbeitszeit anzugeben, und die Eltern können meist nur bezeugen, daß der Schüler so und so lange über den Büchern saß; ob er wirklich gearbeitet oder nur geträumt, läßt sich natürlich ohne eine von den Eltern selbst zu übende Kontrolle nicht entscheiden. Auch die unter Aufsicht der Lehrer gefertigten Arbeiten beweisen günstigenfalls nur, daß die Überschreitung der Arbeitszeit nicht stattfindet, wenn eine wirksame Kontrolle den Schüler zu energischer Thätigkeit zwingt; fällt diese weg, so kann auch sofort eine scheinbare Überbürdung existieren. Denn was die Eltern aus jener Thatsache lernen können, lernen sie meist nicht, ohne daß man überall den mangelnden Willen als Grund annehmen dürfte.

Eine größere Gefahr als die eigentliche Hausarbeit ruft oft der Privatunterricht hervor. Derselbe ist an manchen Orten zu einem förmlichen Gewerbe entwickelt [1]), und wie so oft, ruft das massenhafte Angebot nicht nur eine Herabdrückung des Preises, sondern vor allem auch eine vermehrte Nachfrage hervor. Die Schule muß den Privatunterricht im allgemeinen als ihren Zwecken widersprechend fernhalten; ausnahmsweise mag derselbe nützlich sein, wo es sich um Ausfüllung von Lücken handelt, die durch längere Abwesenheit aus dem Unterricht entstanden sind. In

Privatunterricht.

[1]) Verh. d. pädag. Sektion d. Phil.-Vers. in Innsbruck 1873. — Über Nachhilfe, ZhU. 10, 98. — Heß im Rendsburger Progr. 1872, S. 25 ff. — Zelle, Privatlehrer in EgEW. 6², 419 u. Heydemann, Privatstunden, ebd. 6², 434 ff. — Hess. Verordn. vom 6. September 1877 (SchGS. 1877, 625). — DC.Sch. VII, 85, Über Gebrauch und Mißbrauch der Nachhilfe- und Privatstunden.

diesem Falle sollte denselben aber, wenn es irgend angeht, der mit dem Schulunterrichte betraute Lehrer erteilen. Meist liegt der Privatunterricht in den Händen nicht hinreichend für denselben geeigneter Persönlichkeiten, oft aus Ersparnisrücksichten, öfter weil es an wirklich durchgebildeten Lehrern für denselben mangelt[1]). Aber bei dieser Sachlage stört derselbe die Kreise der Schule mehr, als er ihre Zwecke fördert. Wenn dies überall richtig sein wird, so wird der Nachteil doppelt da empfunden werden, wo die ganze Lernthätigkeit in der Hauptsache in die Unterrichtsstunden selbst verlegt wird; hier ist es natürlich dem außerhalb stehenden Privatlehrer kaum möglich, einen förderlichen Unterricht zu erteilen. Auch kommt bei dem meist jugendlichen Schüler nicht vorwiegend das Was, sondern das Wie in Betracht, und wenn sich verschiedene Wege, wie dies in der Regel der Fall ist, kreuzen, so wird dem jugendlichen, an Kombination und Ausscheidung noch nicht gewöhnten Geiste seine Thätigkeit vielmehr erschwert als erleichtert. Meist befinden sich die Eltern nicht in der Lage, die wahren Verhältnisse zu beurteilen, und sie sind dem Rate der Schule nicht nur zugänglich, sondern auch dankbar. Leider läßt es sich nicht verhehlen, daß es nicht wenige Lehrer giebt, welche den Privatunterricht ermutigen, — und namentlich jüngere Lehrer sind mit solchen Ratschlägen stets sofort bei der Hand — weil ihre eigne Thätigkeit ihrer Ansicht nach dadurch erleichtert und unterstützt, ja in ihrem Erfolge sicher gestellt wird. Daß der Privatunterricht in manchen Fällen ein Einpauken von Kenntnissen erzielen kann, wird nicht zu bestreiten sein, daß dies aber regelmäßig keine erziehlichen Früchte trägt, ist nicht minder sicher; ebenso daß in vielen Fällen nur eine Irreführung des elterlichen Urteils über die Leistungsfähigkeit ihrer Söhne herbeigeführt und eine zeitige richtige Entscheidung über den für letztere zu wählenden Bildungsweg hinausgeschoben wird. Auf den Privatunterricht, den die Eltern in Gegenständen, welche nicht zu den Aufgaben der höheren Schulen gehören, an ihre Kinder erteilen lassen, hat die Schule zunächst keinen Einfluß. Doch wird sie sich des Rechtes nicht begeben dürfen in Fällen, wo durch gehäuften Privatunterricht, insbesondere in Musik, neueren Sprachen, Zeichnen die Entwickelung des Schülers körperlich oder psychisch gefährdet erscheint, dem Elternhause Vorstellungen in geeigneter Weise zu machen. Sie muß dieses Recht beanspruchen, weil sie die Verantwortung für eine bestimmte Förderung ihrer Schüler tragen muß; sie kann dies nur, wenn ihr die Möglichkeit bleibt, von ihr bestimmt erkannte schädliche Einflüsse fern zu halten. Die

---

[1]) H. Keferstein, Pädag. Briefe. N. F. Dresden 1861.

Wahrung dieses Rechtes erfordert Klugheit und Takt; öfter wird durch Herauskehren der Autorität der Schule auf einem Gebiete, das ihr doch nicht unbestritten gehört, geschadet, während auch hier ein freundliches Einvernehmen zwischen Schule und Haus gewöhnlich Abstellung der Mißstände herbeiführt.

Die Frage, ob die Schüler zur Erteilung von Privatunterricht die Erlaubnis der Ordinarien oder des Direktors einholen müssen, wird gewöhnlich allgemein bejaht, vielleicht weil durch eine verständige Handhabung der Befugnis wirklich mancher Nachteil vermieden werden kann. Aber als Recht möchte die Schule diese Forderung doch schwerlich erweisen können, und es empfiehlt sich aus diesem Grunde, lieber den Weg der Abmahnung bezw. des Abratens einzuschlagen; derselbe wird gewöhnlich ausreichen. Folgt ein Schüler dem Rate nicht, so thun seine Eltern und er dies auf ihre Gefahr. Ein direktes Verbot bleibt immer ein Gewaltakt seitens der Schule, und es wird heute vielleicht nicht an Vätern fehlen, welche diese Auffassung nachdrücklicher zu vertreten wissen.

Häusliche Gesundheitspflege.

Endlich muß die Mitwirkung des Hauses noch viel stärker, als dies bisher der Fall ist, auf dem Gebiete der Gesundheitspflege herbeigeführt werden, insofern die Sitzverhältnisse und die Beleuchtung im Hause in Betracht kommen. Die Schulverwaltung und die Hygieine bemühen sich wetteifernd, die den wissenschaftlichen Ergebnissen Rechnung tragenden Sitzverhältnisse herzustellen. Schon die Lehrer versagen bisweilen hier die Mitwirkung, indem sie die genaue Beobachtung der Körperverhältnisse unterlassen und die richtige Benützung der Sitzverhältnisse nicht unablässig verlangen; es möge hier gestattet sein, auf einige oft vernachlässigte Punkte aufmerksam zu machen. Die Sitzverhältnisse der Schüler müssen in den vier untersten und in den zwei obersten Klassen der vollständigen höheren Lehranstalten alle Halbjahre neu geordnet werden; in den drei mittleren Klassen sind dreimal im Jahre die Neuordnungen vorzunehmen, da hier bei dem raschen Wachstum sich leicht zu große Differenzen bei halbjährlicher Messung ergeben[1]). Bei diesen Regulierungen ist auf die Sehkraft der Schüler und ihr Gehör die größte Aufmerksamkeit zu richten, da bei Nichtbeachtung vorhandener Mängel leicht Benachteiligung der Schüler eintritt, indem ihre Auffassungsthätigkeit beeinträchtigt wird[2]).

---

[1]) Fr. Carstädt, D. Wachstum d. Knaben v. 6—16. Lebensj. ZSchG. 1, 65.

[2]) Außer den oben schon angeführten offiziellen Verhandlungen und Gutachten und den Schriften v. Baginsky u. Reimann s. über Augenverhältnisse: Jüngken, D. Augendiätetik 1870. — *L. Kotelmann, D. Augen d. Gymn.- u. Realschüler zu Wandsbeck. Progr. Wandsbeck 1879. — Derselbe, NJP. 116, 295. 329. — Zurborg, Z. Kurzsichtigkeitsfrage ebd. 126, 571. — v. Zehender, Einfluß des Schulunterr. auf Entstehung d. Kurzsichtigkeit. Stuttgart 1880. — A. Colsmann,

Im allgemeinen ist während des Unterrichtes die Anlehnung der Schüler an die Rücklehne zu fordern, und bei dem Lesen und insbesondere bei dem Schreiben ist strenge darauf zu halten, daß die dem normalen Auge genügende Distanz von mindestens 35—40 cm zwischen dem Auge und dem Buche oder Hefte eingehalten werde; gerade diese Forderung, die unablässig in jeder Stunde wiederholt werden muß, läßt in ihrer Durchführung meist sehr zu wünschen übrig. Am meisten ist die Steilschrift[1]) geeignet, eine richtige Körperhaltung in der Schule und im Hause herbeizuführen, wenn auch über deren physiologische Berechtigung unter den Augenärzten noch sehr konträre Anschauungen bestehen. Nach längeren Beobachtungen liegt die Schwierigkeit darin, die Kinder in frühem Alter an das dabei stets erforderliche Rücken des Heftes nach links und an die richtige Haltung der Beine zu gewöhnen; gesteigert wird sie durch die andersartige Gewöhnung der Eltern und Lehrer. Wird sie aber überwunden, so sind die Vorteile insbesondere für die Hausarbeit sehr groß, weil bei richtigem Steilschreiben der Schüler nicht anders als gerade sitzen kann. Daß langsamer geschrieben werden muß und nur kurze Zeit geschrieben werden darf, wenn nicht die Ermüdung jüngerer Schüler zu groß werden soll, ist an und für sich nur ein Vorteil; denn dadurch wird die Verderbnis der Handschrift verhütet und das wertlose Schreibwesen unserer höheren Schulen in wünschenswertem Maße eingeschränkt. Endlich verdient noch ein Punkt ernste Aufmerksamkeit. Bei den Bänken mit Null- oder Minusdistanz muß der Schüler beim Aufstehen stets eine leichte Beugung des Körpers vornehmen; auch wird unwillkürlich die Hauptstütze nach der Seite gelegt, wo kein Nebenmann dieselbe beeinträchtigt; die Folge davon ist die Förderung der leichten Verkrümmungen der Wirbelsäule, welchen das Tragen der Bücher auf dem Schulwege und andere Umstände ohnedies Vorschub leisten. Um diesem Übel-

---

Die überhandnehmende Kurzsichtigkeit ꝛc. Barmen 1877. — *Katz, Die Kurzsichtigkeit. Berlin 1882. — *Ders., Fürs Auge. Berlin 1886. — Dürr, Die Entwickelung d. Kurzsichtigkeit während der Schuljahre. Braunschweig 1884. — Cohn, Die Hygieine d. Auges, Wien u. Leipzig 1883, u. die sorgfältige und vorsichtige Schrift von *A. v. Hippel, Welche Maßregeln erfordert das häufige Vorkommen d. Kurzsichtigkeit in d. h. Schulen? Rektoratsrede, Gießen 1884, wo auch S. 17 f. die Einsetzung von Schulärzten in Erwägung gezogen und abgelehnt wird. — *A. v. Hippel, Der Einfluß hygieinischer Maßregeln auf die Schulmyopie. Gießen 1889. — J. Kastan, Gesundheitspflege in Schule u. Haus. Berlin 1887. — E. Pflüger, Kurzs. u. Erzieh. Wiesbaden 1887. — *Schmidt-Rimpler, Schule u. Auge. Deu. Büch.H. 44. Breslau 1888 u. die Schulkurzsichtigkeit u. ihre Bekämpfung. Leipzig 1890. — *J. Stilling, Unters. über die Entstehung d. Kurzs. krit. beleucht. Wiesbaden 1877. — DGSch-H. 3, 1. — Ziegler, Neues z. Frage d. Kurzs. NJP. 136, 500. — *H. Wingerath, Kurzsichtigkeit u. Schule. Berlin 1890 u. Nochmals Kurzs. in d. Schule. Berlin 1893. — E. Albini in ZSchG. 3, 441. — VHU. 448 ff. — Eversbusch, D. Pflege d. Auges in Haus u. Familie. Wiesbaden 1893.

[1]) Rembold, Schulgesundheitspfl. Tübingen S. 39 ff. — P. Schubert ZSchG. 2, 61. 4, 23; *5, 426; 5, 30. 278. — ZSchG. 3, 411. 718; 4, 198. 576. — Em. Bayr, Steile Lateinschr. 2. Aufl. Wien 1891.

stande zu entgehen, müssen die Sitze der zweisitzigen Subsellien Woche um Woche unter den beiden Schülern wechseln. Aber die Schule hält die Jugend nur mehrere Stunden des Tages in ihren Räumen; eine viel längere Zeit verbringen sie im Elternhause oder, was häufig an höheren Schulen der Fall ist, in Pensionen, um deren hygieinische Verhältnisse man sich wenig kümmert, und die man häufig bei dem besten Willen nicht ändern kann. Die meisten Sitzverhältnisse in den Familien entsprechen nicht hygieinischen Anforderungen, da die Tische, die zum Schreiben benutzt werden, regelmäßig viel zu hoch sind. Durch eine solche Sitzhaltung werden aber die Verkrümmungen der Wirbelsäule häufig erzeugt[1]) und, wo die Neigung dazu vorhanden ist, gefördert. Aber auch das Auge wird gefährdet, da der normale Abstand desselben von dem Buche oder Schreibhefte infolge dieses unrichtigen Verhältnisses von Sitz und Tisch immer vermindert und so die Verwandlung des normalsichtigen Auges in ein kurzsichtiges angebahnt wird. Bedenkt man nun ferner, daß die Beleuchtung oft nicht zureichend ist, und daß im Halbdunkel noch gelesen wird, so wird sich die Beobachtung von selbst aufdrängen, daß im Hause der Gesundheit der Schüler mehr Schädigungen erwachsen als in der Schule[2]). Hier können die Ärzte sicherlich noch viel mehr wirken, wenn sie ihre Aufmerksamkeit erst einmal allgemein auf diese Schädlichkeiten richten. Auch auf die Gehörstörungen hat der Lehrer zu achten und den Schüler, sobald er solche bemerkt, an den Arzt zu verweisen; denn schwerhörige Schüler gelten oft mit Unrecht als zerstreut, träge oder unaufmerksam[3]). Für Beseitigung von Sprechstörungen kann ebenfalls in der Schule manches geschehen[4]).

---

[1]) Esmarch, Zur Belehrung über d. Sitzen d. Schulkinder. Kiel 1884. — Kreyenberg, Richtige Schreibestellung in Schule u. Haus. ZhU. 7, 216.

[2]) Übrigens hat in neuester Zeit M. Tscherning, Studien über d. Ätiologie der Myopie (v. Graefes Archiv f. Ophthalmologie 1883 B. 29, 1, 201 ff.) bedeutend zur Beruhigung der erregten Gemüter beigetragen, indem er nachwies, daß die durch Naharbeit erworbene Kurzsichtigkeit kein unaufhaltsam fortschreitendes Gebrechen sei. Vgl. auch Fulda, Zur Frage der Schulkurzsichtigkeit. Pr. Sangerhausen, d. Gutachten d. Medizinaldeput. CB. 1884 S. 234 ff. u. die S. 46 angeführten Schriften von A. v. Hippel, Katz und Stilling. — Wie diese häuslichen Mißstände durch die Thätigkeit der Lehrer sehr vermindert werden können, habe ich in ZSchG. 5, 368 f. dargelegt. Vgl. auch die dort abgedruckte Kontroll-Tabelle.

[3]) *Bezold, Schuluntersuchungen über d. kindl. Gehörorgan. Wiesbaden 1885. — *Untersuchungen d. höh. Schulen auf Schwerhörigkeit ihrer Schüler. CB. 1885, 719. — Württemb. Verord. v. 17. März 1882 (SchGS. 1882, 327). — *C. Keller, D. Gehörs. in s. Bez. z. Schule. ZSchG. 1, 105. — M. Rabe, D. Krankheitsersch. im kindl. Hörvermögen. Berlin 1890. — M. Bresgen, Üb. d. Bedeut. behind. Nasenatmung. Hamburg u. Leipzig 1890 u. ZSchG. 3, 575.

[4]) Herrmann, Zur Heilung d. Stotterns. Pädagog. Winke für Eltern u. Lehrer. Progr. Ruhrort 1870, u. die lehrreichen Schriften v. *Alb. Gutzmann, Über Sprechstörungen und ihre Bekämpfung durch die Schule. Berlin 1884 u. Das Stottern u. seine gründl. Beseitigung. 2 Teile. 3. Aufl. Berlin 1890. — R. Denhardt, Was ist Stottern? Leipzig 1892.

Ferien. Als eine gesundheitsmäßige Maßregel kann man auch die Schulferien[1]) bezeichnen. Dieselben sind eine uralte Einrichtung, und über ihre günstige Wirkung herrscht bei Eltern und Ärzten, Lehrern und Schülern Übereinstimmung. Letztere beruht auf der unzweifelhaft richtigen Beobachtung, daß Schüler und Lehrer nach den Ferien frischer, arbeitsfähiger und körperlich wie geistig kräftiger und freudiger bei Vollführung ihrer Aufgaben sind. Die Abwechslung von Thätigkeit und Ruhe des Nervensystems soll sich nicht bloß auf den täglichen Vorgang beschränken, sondern einer längeren Zeit der Aufnahme von Wissensstoff muß auch eine längere Zeit folgen, in der die innere Verarbeitung und Verschmelzung durch eigenes Nachdenken vor sich gehen kann. In dieser Zeit soll auch durch Umgang und Erfahrung der geistige Prozeß nach anderer Richtung angeregt und geleitet und dadurch die Befreiung von derselben, allmählich durch die Einförmigkeit lähmenden Thätigkeitsform herbeigeführt werden. Selbstverständlich wird während dieser Zeit vieles vergessen werden; hat aber der Unterricht dafür gesorgt, daß das, was bleiben sollte, die richtigen Verknüpfungen gefunden hat und fortgesetzt findet, so wird dieser Verlust mehr zufällige als wesentliche Elemente treffen. Um so größer wird der Widerstreit der Meinungen, wenn es sich darum handelt, die Ausdehnung und die Zeit der Ferien zu bestimmen. In den um Weihnachten, auch in den um Ostern und Pfingsten eintretenden sind tiefgreifende Unterschiede nicht vorhanden, um so mehr in den Sommer- und Herbstferien. Vom hygieinischen Gesichtspunkte aus läßt sich nur wünschen, daß die Ferien in die heißeste Zeit fallen, weil hier die Erschlaffung bei Lehrenden und Lernenden am rascheften und am stärksten auftritt und das Bedürfnis nach Ruhe und Erholung am empfindlichsten sich geltend macht. Nun bezeichnet man zwar gewöhnlich die Hundstage als die schwülste und heißeste Zeit, und dies mag in manchen Jahren allgemein und für gewisse Gegenden häufig zutreffen; eben so sicher ist, daß der Monat Juli in vielen Gegenden Deutschlands fälschlich den Namen des heißesten Monats trägt. Daraus wird sich ergeben, daß die Ferienfrage nach lokalen Bedürfnissen entschieden werden muß[2]). Aber zu diesen letzteren ist nicht nur der Hitzegrad zu rechnen in einer Zeit, wo nach-

[1]) DC.W. IX, 40; XI, 51; XIX, 77. Über Verteilung der Schulferien. — DC.Sch. III, 73. Übereinstimmung d. Schuljahrs mit d. Kalenderj. — DC.Sa. V. 80. Lage d. Ferien, bes. d. Herbst- u. Sommerferien. — DC.Sch. VI. 82. Die Ferienfrage. — DC.Bad. I. 76. Verteil. d. Fer. — Verh. d. pädag. Sekt. d. Phil. Vers. zu Rostock 1875. — Baginsky a. a. O. 2. Teil. L. Schulferien. — H. Kämmel, Ferien, EgEW. 2², 432. — Die Gesetzgebung in Preußen: Wiese, Das höh. Schulw. 1, 35. 627; 2, 63. 41; 3, 55. — Prot. d. preuß. Okt.-Konf. 1874. S. 146 ff. — ZSchG. 5, 375. — *H. Schiller, D. schulhyg. Bestrebungen S. 63 f.

[2]) Auf diesem Standpunkte steht auch die Verf. d. preuß. Kultusmin. v. 17. Febr. 1893, CB. 1893, 308.

gerade in allen Bevölkerungsschichten, aus denen die Schüler höherer Anstalten stammen, das Reisebedürfnis sich in so großer Ausdehnung entwickelt hat. Es kommen vielmehr auch noch die besonderen Verhältnisse einer Stadt in Betracht, die ebenfalls berücksichtigt werden müssen. So ist es z. B. in einer Universitätsstadt eine gänzlich unpraktische Einrichtung, die Universitäts- und die Schulferien zu trennen, nicht nur wegen der Universitätslehrer, sondern wegen einer größeren Anzahl von Einwohnern, die, so lange die Vorlesungen dauern, nicht von dem Orte sich entfernen können. Am besten wäre freilich, wenn alle Ferien, die der Gerichte, der Universitäten und der Schulen, in die gleiche Zeit fielen. So lange dieser Zustand aber nicht erreichbar ist, wähle man das kleinere Übel und überlasse die Verteilung der Ferien den Lokalschulbehörden. Nur muß dabei die Rücksicht gegen das Publikum gewahrt bleiben, daß alle Lehranstalten gleicher Kategorie, am besten aber alle Lehranstalten der Stadt, gleichen Ferienanfang haben, während die Dauer nicht die gleiche zu sein braucht.

Wo Nachmittagsunterricht herrscht, wird jetzt allgemein derselbe ausgesetzt, sobald ein gewisser Hitzegrad erreicht wird, was man vielleicht am besten nach dem Thermometerstande von 20° R. des Morgens um 11 Uhr MEZ. bemißt. Auch der Turnunterricht wird in dieser Zeit am vorteilhaftesten durch Schwimmen ersetzt. Hitzferien.

Im Winter, wo die trüben und kurzen Tage den Nachmittagsunterricht beschränken, muß derselbe geschlossen werden, sobald die Übersicht über die Klasse dem Lehrer nicht mehr möglich ist. Wenn es dunkelt, wird jedenfalls nicht mehr gelesen und geschrieben werden dürfen. Dasselbe gilt im Winter für die erste Morgenstunde. In Gegenden, wo Schlittschuhlaufen möglich ist, wird man den Turnunterricht auf die Eisbahn verlegen können; nur muß konstatiert werden, daß auch wirklich von den Schülern der Ersatz für jenen Unterricht geleistet wird.

§ 5. Die Lehrer.

Comenius sagt, der Lehrer müsse die Sonne seiner Klasse sein, und dieses Wort drückt, wenn man es in seinem vollen Sinne erfaßt, die größte Anerkennung des Lehrerberufs, aber auch zugleich seine schwierigste Aufgabe aus. Das ganze Leben einer Klasse soll von dem Lehrer aus- und nach ihm hingehen; wie die Sonne der Welt Licht und Leben spendet, so soll er seinen Schülern das Licht und das Leben des Geistes aufgehen lassen.

Daß jemals alle Lehrer so hohen Anforderungen zu entsprechen im- Berufswahl.

stande sein werden, ist nicht zu erwarten: aber Ideal darf dieses Ziel doch bleiben. Wir wären schon ein gut Teil der Verwirklichung näher, wenn es gelänge, unpassende Berufswahl zu verhindern. In dieser Hinsicht sind die höheren Schulen besser gestellt als jede andere öffentliche Einrichtung. Erfahrene Lehrer, d. h. solche, welche wirklich Erfahrung besitzen, — oft identifiziert man älter und erfahren ohne Berechtigung — und damit die nötige Menschenkenntnis und ein auch gegen sich selbst unnachsichtiges Urteil verbinden, sind in der Lage, junge Leute in einer Weise näher kennen zu lernen und zu beobachten, wie es in keinem anderen Stande ermöglicht ist. Da sie nach sich selbst und anderen zu beurteilen vermögen, ob bestimmte Eigenschaften des Geistes und des Körpers überhaupt eine gedeihliche Lehrthätigkeit ermöglichen, so können sie schon frühzeitig eine Absicht bekämpfen — je autoritativer und je freundlicher dies geschehen kann, desto wahrscheinlicher ist der Erfolg — die den Betreffenden nicht glücklich werden läßt. Allerdings muß in einer so wichtigen Frage, wie die Berufswahl ist, die eigene Überzeugung sicher stehen und, wenn irgend möglich, durch die Vergleichung der eigenen Beobachtungen mit denen anderer urteilsfähiger Männer und Frauen — letztere haben hier meist einen viel schärferen und treffenderen Blick — befestigt werden; ist dies aber geschehen, so hat der Lehrer nicht nur die allgemeine Menschenpflicht, zu helfen, sondern es liegt ihm auch noch besonders die Aufgabe ob, der staatlichen Gesetzgebung entsprechend, unpassende Elemente von dem Eintritt in das Lehramt abzuhalten. Leider geschieht nicht ganz selten das Gegenteil, und Gutmütigkeit beruhigt sich dann bei dem Gedanken, daß trotz der bewußten Mängel der Betreffende doch noch ein besserer Lehrer würde als Kollege X oder Y. Ein falsches Mitleid setzt das Messer nicht an zu einer Zeit, wo der operative Eingriff noch leicht und schmerzlos geschehen kann; viele unglückliche Stunden, nicht selten ein verfehltes Leben blieben dem Armen erspart, wenn man ihm zu einer noch unschädlichen Zeit die Lehre gegeben hätte, die ihm in viel härterer und oft nicht wieder gut zu machender Weise das Leben und die Praxis erteilen müssen. An manchen Orten ist die Anlockung von jungen Leuten zum höheren Lehramt durch Stipendien herkömmlich; wo solche in größerer Zahl vorhanden sind, befördern sie bestenfalls die Mittelmäßigkeit; unzweifelhaft wäre es für die äußere Stellung und die innere Tüchtigkeit des Lehrerstandes besser, wenn ihm nicht auf diesem Wege so manche wenig wertvolle Elemente zugeführt würden.

Wenn bei irgend einem Berufe das Wort Geltung hat, daß der Künstler geboren, nicht geschaffen wird, so ist dies bei dem Lehrerstande der Fall. Dem Lehrer ist es nicht schwer, schon an dem heranwachsenden

Geschlechte diese Befähigung zu entdecken an der Art, wie der Schüler eine Aufgabe angreift, sie entwickelt und sie den Zuhörern, d. h. seinen Mitschülern klar zu machen weiß [1]). Häufig führt die Neigung zu Erteilung von Privatunterricht, dessen Kontrollierung für die Kenntnis der Schüler, welche unterrichtet werden, ebenso wichtig ist, als betreffs derer, welche den Unterricht erteilen. Noch lehrreicher ist oft das Verhalten im Hause den Geschwistern gegenüber. Hier giebt es Anhaltspunkte genug, um immerhin sich ein Urteil über die Lehrbefähigung zu bilden. Daß mitunter auch eine falsche Beurteilung entsteht, ist bedauerlich, aber nach unserer menschlichen Schwäche einmal nicht zu ändern; ungerechtfertigt ist es aber, aus einem solchen irrigen Urteile die Ansicht begründen zu wollen, man müsse sich vor jedem Eingreifen in die Berufswahl hüten [2]). Denn in den meisten Fällen erfolgt dieselbe nicht rationell d. h. mit voller Kenntnis und Erwägung der Verhältnisse und der Wege, die zum vorgesteckten Ziele führen, oder der Anforderungen, welchen entsprochen werden muß. Eine Aufklärung ist hier geradezu notwendig, und wer ist besser dazu befähigt als der Lehrer, welcher den Schüler zu beurteilen vermag und von den Forderungen seines eigenen Fachs die genaueste Kenntnis besitzt?

Das wissenschaftliche Studium ist teils durch Verordnungen des Staates, teils durch Studienpläne der Fakultäten geregelt [3]), und es kann dem Studierenden in dieser Beziehung nicht schwer werden, mit den Anforderungen sich bekannt zu machen, denen er entsprechen muß. Er selber kann wenig dazu thun, sein Studium für seinen künftigen Beruf zweckentsprechend zu gestalten; darüber bestimmen in der Hauptsache andere Gewalten: die Prüfungsordnung und die Ansichten und Neigungen der Universitätslehrer. Es wäre am bequemsten und am leichtesten, über diese Frage mit dem oben gegebenen Entscheide, der unzweifelhaft richtig ist, hinwegzugehen. Aber über vorhandene Mängel zu schweigen, ist auch eine Sünde wider den heiligen Geist der Wahrheit [4]). Universitätsstudium.

Man tadelt an dem heutigen Universitäts-Unterrichte das Hinführen

---

[1]) Piderit, Über d. Art u. Weise, wie d. Gelehrtenschule d. Zugänge z. Gymn.-Lehramt auch an ihrem Teile zu überwachen hat. NJP. 86, 381—393.

[2]) Im allgem. Paldamus, Berufswahl in EgEW. 2², 583.

[3]) Zusammenstellungen bei Wiese, Verord. u. Ges. 2², 1 ff. = 2³, 1 ff. — *L. Lange, Über d. Vorb. d. Stud. d. kl. Philol. auf d. Univ. zu d. Berufe d. Gymn.-L. Rektoratsrede. Leipzig 1879. — *L. Schmidt, Das akad. Stud. d. künft. Gymn.-L. Rektoratsrede. Marburg 1882. — Was zur Bildung des Lehrers nötig sei. NJP. 114, 481. — Noctes schol., Über d. Bildg. d. phil. Lehrers, ebd. 120, 305. 353. — *Schrader, D. Verf. d. h. Schulen, Kap. 4 die Lehrerbildg. § 25. — VHU. 53—56 u. 599—618.

[4]) Lesenswert ist auch heute noch K. L. Roth, Gymn.-Päd. 2. Aufl. S. 283 ff.

des Studierenden auf Kleinigkeiten [1]), welche ihm den Überblick über seine Wissenschaft oft unmöglich machen, stets erschweren und ihn an den Äußerlichkeiten festhalten, während ihm das Wesen verschlossen bleibe. Diese Fehler mögen öfter gemacht werden, aber so erheblich, wie behauptet wird, sind sie nicht. Denn zunächst ist heute die Litteratur in einer Weise entwickelt, daß, selbst wenn dieser Übelstand in höherem Grade bestünde, als dies der Fall ist, jenes Eindringen des Studierenden in das Wesen seiner Wissenschaft nicht gehemmt würde. Eine Vermehrung der Vorlesungen über die realen Disciplinen wäre vielleicht für die klassischen Philologen willkommen; aber sind denn gerade diese Wissenszweige heute nicht so leicht aus der Litteratur kennen zu lernen? Umgekehrt ist für die Historiker und die Studierenden der Naturwissenschaften, wie überhaupt für jeden Lehrer, unzweifelhaft die Kenntnis der Geographie wünschenswert; wird man aber deshalb verlangen müssen, daß sie eine lange Reihe von Vorlesungen über wissenschaftliche Geographie hören [2])? Man schreibt dem Universitäts-Unterrichte eine Zauberkraft zu, die er nicht hat, und man verlegt seine Bedeutung nach einer Seite, wo sie nicht liegen darf. Um den Studierenden in die Methode seiner Wissenschaft einzuführen, dazu bedarf es nicht einer Menge von Vorlesungen, sondern immer nur einzelner, die aber denselben zur Mitarbeit zwingen. Denn das ist wohl der Hauptschaden unserer höheren Bildung, daß die schon in den Mittelschulen fast ausschließlich gepflegte Rezeptivität auf der Hochschule in derselben Weise fortgesetzt wird. Dazu trägt allerdings unser Prüfungswesen sehr viel bei, welches auf gedächtnismäßiges Wissen zu großen Wert legt [3]). Zwei Wege scheinen hier zur Abhilfe führen zu können. Erstlich müssen die Anforderungen in den sogenannten Nebenfächern herabgemindert werden. Die Hauptsache für eine künftige gedeihliche Wirksamkeit eines Lehrers ist, daß er in einem Zweige der Wissenschaft festen Fuß gefaßt hat; hier hat er wissenschaftliche Arbeit und wissenschaftliche Methode kennen gelernt, hier wird er selbständig weiter arbeiten, und hier wird er den idealen Sinn beständig erneuen und verjüngen können, dessen er zu seiner Berufsarbeit bedarf. In den übrigen verwandten Disziplinen — es wird hier an eine Zusammenfassung der sprachlich-historischen Disziplinen einer- und der mathematisch-natur-

[1]) Ad. Philippi, Einige Bem. über d. philol. Unterr. Rektoratsrede. Gießen 1890. — Th. Ziegler a. a. O. 12. Vorlef. — Jul. Baumann, Volksfch., höh. Schul. u. Univ. Göttingen 1893 S. 93 ff.

[2]) Sehr verständige Ansicht darüber bei Lehmann, Vorlef. über Hilfsmittel u. Methode d. geogr. Unterr. Münster 1885. S. 1 ff.

[3]) W. Schrader, Prüfung d. Lehrer h. Schulen, EgEW. 6^2, 548. Bernhardt, Über Prüfg. u. Prüf.-Zeugn. d. Kand. d. h. Schulamts PA. 25, 166. — Beyer, Das Examen pro fac. doc. eb. 25, 241.

wissenschaftlichen andererseits gedacht — braucht der Lehrer kein Fachgelehrter zu sein, sondern er muß nur so weit in die Kenntnis der betreffenden Fachdisziplin eingedrungen sein, als dies das Unterrichtsbedürfnis erfordert[1]). Für abgeschlossen kann ja auch hier mit der Prüfung seine Ausbildung nicht gelten, und das Beste erwirbt er sich regelmäßig erst in weiterer Arbeit. Gerade wenn wir eine Konzentration auch in der Person des Lehrers verlangen, so müssen die übertriebenen Ansprüche eingeschränkt werden, die in unseren Prüfungsordnungen meist mehr dem Bedürfnisse und den Wünschen des Universitäts-Unterrichtes als denen der Schule Rechnung tragen. Die Verwendbarkeit eines Lehrers hängt nicht vorwiegend von seinem Prüfungszeugnisse ab, sondern von der Entwickelung, die er im praktischen Wirken erreicht. Man kann ein vortrefflicher Lehrer des Deutschen sein, ohne germanistische Spezialstudien z. B. der Nibelungenfrage gemacht zu haben, und man kann den erziehenden Einfluß der Geschichte in ausgezeichneter Weise verwerten, ohne eine Dissertation in einem historischen Seminar gearbeitet zu haben. Die Methode der historischen Fächer ist so nahe verwandt, daß der in einem Hauptfache tüchtig geschulte, geistig bewegliche und selbständig verfahrende Mensch leicht im Laufe der Zeit sich auch in andere dem Bedürfnisse der Schule entsprechend einarbeiten kann. Ich glaube nicht, daß mir jemand den Vorwurf mache, ich wolle dem Banausentum Vorschub leisten; zu fürchten habe ich ihn jedenfalls nicht. Denn nur bei einer Beschränkung der jetzt herrschenden Zersplitterung und der gerade durch die Forderungen der Nebenfächer, in welche ein tieferes Einleben nicht herbeigeführt werden kann, veranlaßten Häufung des Gedächtniskrames wird es möglich sein, die Vertiefung im Hauptfache zu gewinnen und jene Vertrautheit mit dessen Inhalt und Aufgabe herbeizuführen, deren Mangel heute ein so charakteristisches Zeichen der wissenschaftlichen Zersplitterung in unseren Lehrerkreisen ist. Dann könnte auch der Unfug der nach und nach zu erweiternden Fakultäten abgestellt werden. Eine Prüfung muß mit einem Male zum Abschluß gelangen; dann vermag sie ein ungefähr zutreffendes Bild von dem Umfange größeren Wissens und Könnens zu geben, welches der Kandidat besitzt, und welches er durch mehrjährige innere Verarbeitung in eine gewisse Verbindung gebracht hat. Die Nacherwerbung von Fakultäten besagt weiter nichts, als daß der Betreffende den nötigen Fleiß besessen hat, sich noch eine Summe von

---

[1]) Auf dieser Anschauung beruhen z. B. die bad. Prüfungsordn. v. 8. Nov. 1873 bezw. 20. Mai 1881 (SchGS. 1881, 417), die bayerische v. 26. Mai 1873 (ebd. 1873, 391. 407. 423) u. insbesond. d. württemb. v. 28. Nov. 1865 (SchGS. 1880, 239. 240. 242. 250. 302); in der Hauptsache auch die preuß. v. 5. Febr. 1887 WK. 2³, 33.

gedächtnismäßigem Wissen anzueignen, das bei der Art der Erwerbung in der Regel nicht zu tieferer innerer Wirkung gelangt ist[1]).

Sodann muß die Lehrweise unserer Universitäten von der rein überliefernden und rezeptiven Form mehr sich einer solchen nähern, in der die Selbstthätigkeit der Studierenden in höherem Maße gefordert und gefördert wird. Dieses Verlangen wird nicht unbegründet erscheinen, wenn man die gänzlich veränderte Lage der Hochschule von heute gegen die früherer Zeiten sich klar macht. Einst gab es keine entwickelte Litteratur, welche dem Anfänger die Einführung in die Wissenschaft erleichterte; damals hatte die rein überliefernde Vortragsform ihre Berechtigung, ja sie war unentbehrlich. Natürlich hat auch heute noch die viva vox ihren Wert, — nur muß sie diesen Namen mit mehr Recht zu verdienen suchen, als dies manchmal der Fall ist — und es ist nicht entfernt hier gemeint, daß künftig keine Vorlesungen mehr gehalten werden sollen. Vielmehr werden für den künftigen Lehrer Muster eines klaren und wohlgeordneten, dabei geschmackvollen Vortrages von dem höchsten Werte sein. Aber neben diesen Mustern muß ihm auch selbst Gelegenheit gegeben werden, sich wissenschaftlich thätig zu erweisen und namentlich seine eigene Darstellungsfähigkeit unter der Anleitung bedeutender Meister zu üben. Wer Gelegenheit hat, die Ungewandtheit der Kandidaten in der mündlichen Darstellung selbst der einfachsten wissenschaftlichen Resultate bei den Prüfungen für das höhere Lehramt und im Unterrichte zu beobachten, wird dieses Verlangen nicht unbillig finden. Allerdings hat die Universität bis zu einem gewissen Grade schon dieser Forderung in der Form der Seminarien Rechnung getragen, und es läßt sich gar nicht leugnen, daß dadurch manches Gute gestiftet worden ist. Aber es läßt sich doch auch nicht verkennen, daß das Vorhandene noch nicht ausreicht, sondern der Weiterentwickelung fähig und bedürftig ist. Es sei hier namentlich auf einen Übelstand aufmerksam gemacht[2]). In der Regel wird bei diesen Seminarübungen nur dem Wissen und dem Inhalte der Darstellung, sehr selten der Form und der Anlage Rechnung getragen, und doch sind für den künftigen Lehrer die Gewöhnung an Klarheit und Durchsichtigkeit der Darstellung, die Zusammenfassung und Vertiefung der Hauptsachen, die richtige Gruppierung und die geschmackvolle Sprache ebenso wichtig als der Stoff, der ja meist auch anderswoher als aus des Lehrers Darstellung entnommen werden kann. Die Kleinarbeit muß

[1]) Im wesentlichen stimmt den hier vorgetragenen Anschauungen bei F. Collard, Le gymnase etc. de Giessen. Rev. Intern. de l'Enseign. 1893 H. v. 15. Juni. — S. auch die Erfahrungen in Baden bei Keim, Südwestdeu. Schulbl. X, 123 ff.

[2]) Vgl. Bücheler, Verhandl. d. 34. Vers. deutsch. Philol. u. Schulm. zu Trier 1879. S. 10 f.

freilich auch gemacht werden, und sie ist für den Gelehrten oft von großer Bedeutung und sehr anziehend. Für den Jünger der Wissenschaft liegt aber die Gefahr nahe, daß er vor lauter Kleinem das Große nicht mehr erblickt, und ihn vor dieser zu behüten, wäre die Aufgabe der Seminarleiter. Sie vor allem hätten in der Seminarthätigkeit und in den Vorlesungen die Verbindung ihrer Wissenschaft mit der gesamten Bildung und dem Leben des Volkes zu erhalten, die Anfänger auf solche Arbeitsgebiete hinzuweisen, wo Bedürfnisse zu befriedigen sind, dem Geschmacke willfahrt wird und Neigungen gewonnen werden können[1]), und sie zu lehren, diesen Forderungen Rechnung zu tragen. Freilich ist dabei eines unerläßliche Voraussetzung, nämlich daß die Universitätslehrer die Bedürfnisse der Schule und des Unterrichtes kennen, was allerdings nicht mehr allzuoft gefunden wird.

Ist nun die Gefahr der Zersplitterung heute schon groß genug, so darf dieselbe nicht noch durch Verlegung der pädagogischen Ausbildung an die Universität gesteigert werden. Bei denen, welche für eine solche grundsätzlich eintreten[2]), spielt entweder eine Überschätzung der Methode und der Theorie mit, oder sie lassen sich durch das Beispiel der Schullehrerseminarien verleiten, das, was sich dort bewährt hat, einfach auf die höhere Lehrerbildung zu übertragen. Zwei Punkte sind es, die mit scharfer Betonung festgehalten werden müssen. Einmal, daß eine tüchtige, wissenschaftliche Ausbildung die unentbehrliche Grundlage einer wirklich anregenden Lehrerthätigkeit an den höheren Schulen sein und bleiben muß. Um diese zu gewinnen, reicht bei der großen und raschen Ausbreitung der einzelnen Wissenschaften schon jetzt die Studienzeit von 6—8 Semestern nur notdürftig aus. Ob sich allerdings durch eine ge-

---

[1]) Für Geographie geschieht dies bisweilen. S. Lehmann, Vorlesungen über Hilfsmittel und Methode d. geogr. Unterr. Halle 1885. S. 1 ff.

[2]) Die Litteratur über die pädagog. Ausbildung der Lehrer ist heute sehr umfangreich. Dieselbe wollen auf die Universität verlegen: Stoy, Encyklopädie 421 ff. — Bartholomäi, Das pädag. Sem. in Jena. Leipzig 1858. — A. Weilinger, Das päd. Sem. in Jena. Jena 1878. — Ziller, Das Leipziger Seminarbuch. JBwP. 1874, 99 ff. — J. J. Bäbler, Die Einrichtung pädag. Sem. an Univ. Zürich 1873. — Wiget, Über d. päd. Stud. d. Lehramtskand. JBwP. 12, 291—307. — Th. Vogt, D Wiener Enquete über päd. Univ.-Sem. ebd. 4, 316. — Derselbe, D. gegenwärtige Staatspädag. u. d. päd. Sem., ebd. 15, 271—326. — *Nohl, Päd. Sem. auf Univers. 1876 u. Pädag. f. d. h. Lehranst. Bd. 3. Gera 1888. — *O. Willmann, D. Vorb. f. d. h. Lehramt in Deutschland u. Österreich. ZGW. 35, 371. — R. Hofmann, Prakt. Vorb. z. h. Lehramt auf d. Univ. Leipzig 1881. — Wychgram, D. prakt. Vorb. zum h. Lehramt auf d. Univ. Päd. 4, 355. — Hoffmann, Thesen über Einrichtung v. Hochschulsem. (math.-naturw.) u. d. Probejahr. Z. f. math. u. naturw. Unterr. 6, 351 u. 15, 489. — Görth, Fromme Wünsche, Päd. 5, 459. — Waldeck, Grundz. d. wissensch. Pädag. u. d. akad. Seminarien. Leipzig 1881. — *Bliedner, K. V. Stoy u. d. päd. Univ.-Seminare. Leipzig 1886. — Müller, D. akad. päd. Sem. in Jena in Bündn. Seminarbl. 5, 145. — *Brzoska, D. Notw. pädag. Sem. auf d. Univ. Neu herausg. v. W. Rein. Leipzig 1887. — Ziegler, D. Fragen d. Schulref. S. 135 ff. — Rein, Grenzb. 1890, I, 360.

schickte Zusammendrängung des Stoffes und durch Beschränkung entbehrlicher Disziplinen nicht eine Vereinfachung und Verkürzung der Studienzeit herbeiführen ließe, wie mannigfach verlangt wird, steht noch in Frage; einstweilen kann aber mit diesem Faktor nicht gerechnet werden, da er noch nicht vorhanden ist. Was man von dem Kandidaten billigerweise fordern kann, wenn er an die Praxis herantritt, ist genauere Kenntnis der Psychologie, Logik und Ethik, sowie eine historische Kenntnis der hauptsächlichsten pädagogischen Bewegungen und Theorieen, der Unterschiede der heute vorhandenen Schularten, vielleicht der Rechtsverhältnisse auf dem Unterrichtsgebiete, sowie der Hauptthatsachen aus Physiologie und Schulhygieine, für welche letzteren eine 1—2stündige Vorlesung von berufener Seite hinreichen würde; den Unterricht und die Erziehung soll ihm erst die Praxis erschließen; denn unterrichten und erziehen kann man nur wirkliche Schüler, und das Interesse wächst in dem Maße, als der Lehrer verantwortungsvolle Aufgaben in einem wirklichen Schulorganismus zu lösen hat.

Die praktische Vorbildung.

Der andere Punkt ist die Unzulänglichkeit des sogenannten Probejahres. Es ist eine ziemlich allgemein zugestandene Thatsache, daß dieses, obgleich es, ideell gefaßt, die wünschenswerteste und vollendetste Einrichtung für Einführung junger Lehrer in die Praxis sein kann, im allgemeinen die an dasselbe geknüpften Erwartungen nicht erfüllt hat[1]). Und da die Menschen im wesentlichen dieselben bleiben, so läßt sich auch nicht hoffen, daß dies künftig erheblich verschieden sein werde, wenn nicht durch anderweitige Veranstaltungen ein besseres Resultat früher oder später herbeigeführt werden kann. Solche sind in den pädagogischen Seminarien vorhanden, welche zuerst von A. H. Francke in Halle und von Gedike in Berlin geschaffen worden sind, und für die jene Einrichtungen im

---

[1]) DC.Pm. IV. 70. Didakt. u. pädag. Anleitung d. Schulamtskand. — DC.W. XVII. 71. Vorbildg. für d. h. Schulamt einschließl. d. Probej. — DC.Pf. IV. 76. Prakt. Ausbildg. der Schulamtskand. für d. Lehramt. — DC.Pr. VIII. 77. Über d. prakt. Ausbildg. d. Kand. d. h. Schulamts in päd. u. did. Beziehung. — DC.Sch. V. 79. Über d. Fortbildung d. Kand. prob. u. jungen Lehrer in didakt. u. päd. Beziehung. — DC.Pf. V. 79. Prakt. Ausbildg. d. Schulamtskand. f. d. Lehramt. — Protok. d. Oktober-Konf. 1874, 91. 67. 175 ff. — Wittstock, Das Probejahr. JBwP. 3, 237—245. — Fr. Paldamus, Lehrerbildg. NJP. 76, 399. — Eiselen, Vorschläge über d. Art d. Vorb. für d. h. Lehrf. ebd. 92, 582. — Noctes schol. ebd. 108, 1. — Did. u. päd. Anl. d. Schulamtskand. ebd. 112, 353. — Schimmelpfeng, Das Probejahr. ZGW. 17, 395. — Schermann, Die Heranbildung d. Lehrer d. h. Schulamts. Tübingen 1884. — O. Richter, ZhU. 2, 73. — Für d. Anfänger im Lehramt geben manche brauchbare Winke: H. Keferstein, Päd. Instruktionsbüchlein. Jena 1873, Vademekum f. d. Praktik. d. päd. Sem. in Leipzig 1870 (Ziller) u. *Frick, Didakt. Katechism. LP. 1, 6—12. — *Erler, Das Probej. in EgEW. 6², 441 ff. D. Gesetzgebung f. d. Probej. in Preußen: Wiese, Verord. u. Ges. 2², 85 ff. 2³, 48. 60 ff.) u. Verf. v. 18. Okt. 75 (SchGS. 1876, 229 = WK. 2³, 66), 14. Jan. 78 (ebd. 1878, 226 = WK. 2³, 63), 27. Sept. 83 (ebd. 1884, 144), 16. Juni 83 (ebd. 1884, 18 = WK. 2³, 67), 25. Juni 1884 (eb. 1885, 8 = WK. 2³, 65); Ordn. d. Ausbild. d. Kand. f. d. höh. Lehramt v. 15. März 1890 u. Denkschr. v. 19. Jan. 1890.

wesentlichen noch heute mustergültig sein müssen[1]). Dieselben verbinden theoretische Einführung in die Pädagogik mit praktischer Anleitung. Wenn auch im einzelnen hier noch manches streitig ist, so kann man doch wohl soviel sagen, daß die Grundlagen der betreffenden Anstalten richtig sind und nur der weiteren Entwickelung bedürfen, welche lediglich auf dem Wege der Erfahrung gewonnen werden kann. Man kann nicht genug vor übertriebenen Erwartungen gerade in dieser Frage warnen; das Lehren wird stets eine freie Kunst bleiben, und die Begabung wird hier, wie überall, das meiste thun. Man darf die Wirkungen aber auch nicht unterschätzen; denn auf keinem Gebiete des Lebens kann in hochkultivierten Zuständen der Naturalismus allein bestehen, sondern überall muß die wissenschaftliche Arbeit darauf ausgehen, Erfahrungen zu ersetzen oder zu ersparen. Daß so die reiche Summe der Erfahrungen der Vorfahren nicht verloren gehe, daß die Nachfahren nicht die gleichen Fehler begehen, die längst als solche erkannt sind, und daß Neues, mit allen möglichen Vorsichtsmaßregeln umgeben, geprüft und in seinem Werte erkannt und gesichert werde, das wird die schönste Aufgabe sein, welche diese Anstalten sich zu stellen haben.

Da diese Seminarien der Regel nach nur auf einen einjährigen Kursus berechnet werden können, so sind sie selbstverständlich nur imstande, Grundlagen zu schaffen, dagegen müssen sie den weiteren Ausbau der Weiterentwickelung der einzelnen überlassen. Letztere kann herbei-

---

[1]) Für Seminarien nach d. Prüfung für d. Lehramt treten ein: *Mützell ZGW. Suppl. 1853, 97 ff. — Die päd. Konf. über d. Vorbildg. d. Lehrer zum h. Schulamt in Bonn, 28. Mai 1876. — *Schwartz in DC.Pf. V. 79. — Noctes schol. NJP. 112, 353. — DC.Pr. VIII. 77. — DC.Sch. H. V (92), 260. — *Erler, Sem. f. d. h. Schulamt. NJP. 114, 417. 502. 550. — *Nötel, Vorbildg. d. Kand. für d. h. Schulamt, ebd. 116, 233. 281. — Dronke im PA. 19, 1—33. — *H. Schiller, Die päd. Vorbildg. zum h. Lehramt. Gießen 1877. — Im neuen Reich. Febr.-Heft 1876. — Alexi, Zur Ref. d. h. Schul. Langensalza 1883 S. 32 ff. — *Hampke, Berichte aus d. päd. Sem. zu Göttingen. NJP. 126, 593. — H. Perthes, Päd. Prüfg. u. päd. Akad. ZGW. 37, 20. — *O. Frick, Das Sem. praecept. an d. Franckeschen Stift. in Halle. Halle 1883 u. Mitteilg. aus demselben LP. 5, 106. 6, 116. ZGW. 37, 193. 321. 641 u. Zur Frage d. päd. Sem. LP. 6, 116; 16, 22; 18, 92. — *H. Schiller, Die pr. Bildg. z. h. Lehramt. ZGW. 37, 257 u. Nationalztg. 1889, No. 638 u. 641. — J. B. Meyer, Die päd. Bildg. d. Lehrer auf d. Univ. u. d. Bonn. Konf. PA. 27, 369. — Verh. d. päd. Sekt. d. 38. Philol.-Vers. Gießen. — Ottokar Lorenz, Über Gymn.-Wesen, Pädagog. u. Fachbildg. Wien 1879. — Verh. d. päd. Sekt. d. Naturf.-Vers. Graz 1875. — *Schrader, Päd. Sem. in EgEW. 5², 688. — Gen. Verordn. d. sächs. Kultusmin. v. 15. Nov. 1882, Die prakt. Vorbildg. zum höh. Schulamt betr. (SchGS. 1883, 61 ff.). — Elterich, Die prakt. Vorbildg. zum h. Lehramt. ZhU. 1887, 266. — *H. Schiller, Mitteilg. aus d. päd. Sem. zu Gießen LP. 10, 109. — *Steinmeyer, Zur Lehrerbild.-Frage. Pr. Aschersleben 1887. — *Heußner, Gymn. 7, 225. 257. — *Th. Ziegler, Beil. z. Allg. Z. 1889 Nr. 155—159. — v. Sallwürk, D. Staatssem. f. Pädag. Gotha 1890. — Dettweiler, Köln. Ztg. 1889 Nr. 165. — Rhein. Kur. 1889 Nr. 326. — *H. Schiller, Pädag. Sem. Gesch. u. Erfahr. Leipzig 1890. — W. Fries, ZGW. 44, 257. — Zange, Gymn.-Sem. in Frick u. Meier, Päd. Abhandl. Halle. H. 5. — H. Meier in LP. 24, 1. — *Muff in ZGW. 45 u. 46. — J. B. Meyer in Monatsbl. d. lib. Schulv. Rheinl. u. Westf. 8, 17. — *K. Noack, Die Vorbild. d. Lehrer f. Phys. ZPhU. 2, H. 2. — Jos. Loos in Suppl. d. ZÖG. 1891 u. 1892.

geführt werden durch die Beobachtung fremder Praxis. Diese kann ohne besondere Veranstaltung und unmittelbar erfolgen, indem der junge Lehrer zunächst an der Anstalt, an welcher er thätig ist, die Praxis seiner Amtsgenossen kennen lernt. Es ist merkwürdig und vielleicht charakteristisch, wie selten an unseren höheren Schulen diese Kenntnisnahme eintritt. Und doch ist sie unter allen Umständen wertvoll, gleichviel ob Fehler oder Vorzüge entdeckt werden, wenn nur der Beobachter so weit vorgebildet ist, daß er überhaupt ein begründetes Urteil gewinnen und seine eigene Kenntnis berichtigen oder erweitern kann. In dieser Beziehung wäre es von großem Vorteile, wenn die Unterrichtsverwaltungen wirksame Einrichtungen träfen — auf dem Papier bestehen dieselben mannigfach —, um diese gegenseitige Beobachtung zur Regel und durch zweckentsprechende Bestimmungen auch fruchtbar zu machen. Nicht minder förderlich wäre es, wenn man bewährte und urteilsfähige Lehrer durch Staatsunterstützung in die Lage brächte, durch Studienreisen diese Beobachtung fremder Praxis in ausgedehnterer Weise vornehmen zu können. Vereinzelt geschieht das längst, und der Verfasser dieses Buches erinnert sich dankbar der großen Förderung, welche ihm bei zwei solchen Studienreisen an einer großen Zahl deutscher und nichtdeutscher Anstalten geworden ist. Für die vorgesetzten Behörden haben die bei solchen Gelegenheiten einzureichenden Berichte ihren eigenen Wert, da in diesen Regionen nicht ganz selten die wünschenswerte Übersicht über die Vorzüge und Mängel des eigenen und fremden Schulwesens fehlt.

Hospitieren im Unterrichte.

Die pädagogische Litteratur.

Als ein Ersatz dieser Beobachtung, der freilich so weit hinter dieser selbst zurücksteht, wie die geschriebene Rede hinter der gesprochenen, kann die fleißige Verfolgung der pädagogischen Litteratur gelten, namentlich desjenigen Teiles, welcher aus der Praxis heraus mit der Kenntnis der Theorie einzelne Fragen des Unterrichtes und der Erziehung zur Darstellung bringt. Leider ist bei der Menge der Zeitschriften es in der Regel nicht mehr möglich, alle Erscheinungen auf diesem Gebiete zu studieren, und so müssen zusammenfassende Werke, welche als der Niederschlag der litterarischen Entwickelung gelten können, aushelfen, ohne daß dieselben die Wirkung der einzelnen Untersuchung zu erreichen vermögen.

Die prakt. Prüfung.

Man hat mehrfach an das Ende einer zweijährigen praktischen Thätigkeit eine zweite praktische Prüfung zu verlegen beabsichtigt [1]). Aber einerseits gestatten die pädagogischen Seminarien, wenn dieselben künftig von allen Kandidaten besucht werden, ein ziemlich einheitliches Urteil, das sich auch die vorgesetzte Behörde leicht verschaffen kann, andererseits läßt

[1]) Für solche tritt z. B. Schrader EgEW. 6², 554 u. Verf. d. höh. Schulen 126 ff. 143 ff. ein.

sich in dem zweiten Jahr praktischer Thätigkeit eine genaue Kenntnis des Kandidaten gewinnen, teils durch die Beurteilung der betreffenden Direktoren, teils durch die letztere ergänzende und eventuell berichtigende eigene Beobachtung, die die vorgesetzte Behörde doch in der Praxis der gewohnten Schulthätigkeit mit ganz anderem Erfolge haben kann, als durch eine Prüfung, die überall nur da ihre Berechtigung hat, wo die Erwerbung eines besser und tiefer begründeten Urteils unzulässig erscheint. Zudem liegen über eine solche praktische Prüfung im Großherzogtum Baden wenig befriedigende Erfahrungen vor, die sich anderwärts im großen und ganzen schwerlich günstiger gestalten werden.

Körperliche Ausbildung.

Bis jetzt ist nur der geistigen Bildung gedacht worden. Aber von nicht geringer Wichtigkeit ist, daß der junge Lehrer nicht seine körperliche Entwickelung vernachlässige. Hat er auf der Schule oder auf der Universität nicht geturnt, so muß er sofort beim Eintritt in die Praxis dies lernen; denn ein recht brauchbarer Lehrer muß auch in körperlichen Übungen bewandert sein, ganz abgesehen von den ethischen Eigenschaften, welche diese Kunst bei ihm selbst und bei seinen Schülern befördert[1]).

Wissenschaftliche Fortbildung.

Es ist natürlich, daß nur d e r Lehrer durch Vertiefung in seine Fachwissenschaft die nötige geistige Frische und Anregung gewinnen kann, der in ihr ununterbrochen fortarbeitet[2]). Und so ist letzteres die erste Voraussetzung für eine wirklich gedeihliche und erfolgreiche Lehrthätigkeit. An wissenschaftliche Produktion ist dabei nicht zu denken, obgleich dieselbe nicht ausgeschlossen wird; der Stand der deutschen Gymnasial- und Reallehrer hat keine Ursache, sich seiner wissenschaftlichen Thätigkeit zu schämen, und der alte Satz, den jeder unterschreiben wird, daß der Lehrer der anregendste ist, der mit Lehrbegabung ein gründliches, durch eigne wissenschaftliche Arbeit gewonnenes Wissen besitzt, wird nie veralten. Die heute an manchen Orten eingerichteten Ferienkurse, durch die Lehrer höherer Schulen in kurzer Zeit in die Fortschritte der Wissenschaft eingeführt werden sollen, können sich, wie die insbesondere von der badischen Regierung veranstalteten Studienreisen nach Italien und Griechenland und die Ferienkurse im römischen archäologischen Institute fördernd und anregend erweisen, wenn sie bei den Teilnehmern nicht das Vorurteil erwecken, daß sie damit der eigenen wissenschaftlichen Fortbildung Genüge

---

1) Vgl. Verf. d. preuß. Kult.-M. v. 31. Jan. 83 d. Turnunterr. an Univ. betr. (SchGS. 1883, 114) u. v. 30. Juli 83 (ebd. 1883, 563 f. = WK. 1³, 237).

2) Vgl. Nägelsbach, Gymnasialpädagogik. 2. Aufl. Erlangen 1869. S. 17 ff. 71 ff. — K. L. Roth, Gymnasialpädagogik. 2. Aufl. Stuttg. 1874. S. 297 ff. — Rieck, Pädag. Briefe S. 313. — W. Schrader, Verf. d. h. Schulen. Kap. 5 Der Lehrerstand. — O. Jäger, Aus der Praxis. S. 32 ff. — Boll, Gymn.-Lehrer u. Wissensch. BHSch. 5, 190. — Vogt, D. wissensch. Beschäft. d. akad. gebild. Lehrer ebd. 4, 4. — Mahn, ebd. 4, 114.

gethan hätten, und wenn die Verwertung des Gelernten für den Unterricht im pädagogischen, nicht im fachlichen Interesse erfolgt. Von der Überschätzung, die man neuen Dingen stets angedeihen läßt, wird man nach einiger Zeit zurückkommen. In dieser Beziehung ist auch die schriftstellerische Thätigkeit, wie sie sich in der Programmlitteratur kundgiebt, nicht so wertlos, wie dies vom rein wissenschaftlichen Standpunkte erscheinen dürfte. Sind auch viele Arbeiten wenig mehr als das bekannte Hin- und Herwälzen der Bausteine, und wird der wissenschaftliche Aufbau auch dadurch nicht unmittelbar gefördert, so muß doch der einzelne sich mit irgend einem Gegenstande eindringlicher und tiefer beschäftigen; dies fördert nicht nur den idealen Sinn, sondern es kommt auch meist dem Unterrichte zu gute, der selbständiger und anregender wird. Zudem ließen sich insbesondere durch eine verständige Pflege der Schulgeschichte wertvolle und lohnende Ergebnisse gewinnen. Um so bedenklicher ist die Schulbücherfabrikation, welche nachgerade erschreckenden Umfang angenommen hat, ohne daß ihr häufig die zur Abfassung wirklich wertvoller Bücher erforderliche bedeutende pädagogische Beanlagung, die lange und reiche Erfahrung und das umfassende Wissen zur Verfügung stehen[1]).

Berufs-thätigkeit.

Die Thätigkeit eines Lehrers ist qualitativ eine andere als die der übrigen wissenschaftlichen Berufsarten. Im Unterrichte selbst gehört, wenn die Arbeit erfolgreich sein soll, die größte Anstrengung der geistigen Kraft dazu, um den Forderungen der Disziplin, der geistigen Leitung und Beherrschung und der steten Umbildungsarbeit des Wissensstoffes nach dem augenblicklichen Bedürfnisse zu entsprechen. Soll die Energie des Denkens und Wollens vom Lehrer auf die Schüler sich verpflanzen und auch die geistesträgeren Elemente fortreißen, so wird eine bedeutende geistige Anspannung erfordert; kein Unterrichtsstoff besitzt ferner so große Anziehungskraft, daß diese durch die Auffassung und Vermittelung des Lehrers und ihren Eindruck auf die Schüler nicht noch erhöht werden könnte. Doch kann solcher Erfolg dem Lehrer nur zu teil werden, wenn er sein Wissen durch fortdauerndes Studium erweitert und durch eigene Forschung vertieft; nur in diesem Falle wird er sich die Elastizität des Geistes, die frische Auffassung und das lebendige Interesse am Berufe sichern, ohne die`er die Schüler nicht zu fesseln vermag[2]). Würden sich die erwähnten Thätigkeiten im Unterrichte langsam vollziehen können, so wäre von einer besonderen Anstrengung nicht die Rede. Aber sie müssen alle augenblick-

---

[1]) Vgl. den zutreffenden Erlaß d. Prov.-Schul.-Koll. Koblenz v. 8. Nov. 1875 (SchGS. 1876, 245 ff. = WK. 1^3, 369).

[2]) Vgl. K. Jäger, D. Freude am Unterr. Progr. Bingen 1883. (Abgedr. ZhU. 12, 105. 113. 123. 130. 139. 147. 161.)

lich erfolgen, die Einsicht und die That müssen sich in der Regel decken. Der pädagogische Takt[1]), den der Lehrer besitzen muß, basiert auf der Kenntnis der geistigen Natur des Zöglings und auf der Art und Weise ihrer Verwertung; er tritt darin zu Tage, daß diese Vorstellungen von dem geistigen Zustande der Zöglinge und die daraus abgeleiteten Urteile über die zur Beeinflussung desselben zu wählenden Mittel schnell, momentan auf das Urteil und den Entschluß des Lehrers richtig bestimmend einwirken, so daß er allemal die angemessensten und zweckmäßigsten Maßregeln wählt. Aber diese rasch und ohne Hindernis verlaufende Thätigkeit der Reihenbildung wird nur erreicht werden, wenn zu den Anlagen die Übung kommt, so daß auch den im Bewußtsein weniger klar hervortretenden Vorstellungen die Beeinflussung des Denkens und Handelns gesichert wird. In allen diesen Momenten liegt das Anstrengende und das Aufreibende der Thätigkeit, die in der Sprechweise mit erhöhter Stimme auch für den Körper einen erheblichen Kraftaufwand in sich schließt. Aus diesem Grunde ist eine Stundenzahl von 24 Stunden das Maximum[2]), welches nie überschritten werden dürfte, dessen Herabminderung aber überall, wo es irgend zu machen ist, durchzuführen ist; denn für die häusliche Thätigkeit müssen an Vorbereitung und Korrekturen, wenn ein Lehrer wirklich seine Pflicht erfüllen und den Unterricht immer wieder neugestalten will, auch noch täglich 3—4 Stunden in Anrechnung gebracht werden[3]).

Nebenämter und Privatunterricht.

Bei dieser anstrengenden Thätigkeit hat die Gesetzgebung durchaus das Richtige getroffen, wenn sie dem Lehrer in der Regel die Übernahme von Nebenämtern untersagt[4]); die Folge, wenn solche geführt werden, ist doch eine Beeinträchtigung der eigentlichen Berufsthätigkeit, namentlich des unbedingt nötigen wissenschaftlichen Fortarbeitens. Aber andererseits müßte auch der Staat die Mittel bewilligen, damit die Übernahme solcher Nebenämter, die Erziehung von Pensionären und die Erteilung von Privatunterricht, welche die Amtsthätigkeit schädigen[5]), ohne Be-

[1]) O. Frick, LP. 16, 56.

[2]) So fast in allen deutschen Staaten, für Preußen Verf. v. 13. Mai 1863 (WK. 1^3, 33), CB. 1873, 457; 1875, 487 (SchGS. 1876, 216). Die letztere Verordn. betont, daß das Maximum durchgeführt werden müsse. Vgl. Min.-V. v. 8. Juli 1878 = WK. 2^3, 261 u. v. 30. Juli 1892 (CB. 1892, 730). — VHU. 386—397. — Nach der Verf. v. 31. Dez. 1892 haben „die Lehrer, welche in Zukunft die feste, pensionsfähige Zulage von jährlich 900 M. erhalten, in der Regel im Maximum 22, alle übrigen wissenschaftlichen Lehrer aber 24 Stunden zu erteilen".

[3]) O. Frick, Gegen d. Lehrerüberbürdung. LP. 3, 113 f. — Bauder, D. Arbeitsmaß der Lehrer an h. Lehranst. VHSch. 5 N. 8.

[4]) Wiese, Verordn. u. Ges. 2^2, 224. 226 (2^3, 267). — Für Österreich Min.-V. v. 5. Febr. 1854 u. Einschärfung v. 26. Nov. 73 (SchGS. 1874, 112).

[5]) Verf. d. Prov.-Schul-Koll. Posen v. 15. April 76 (SchGS. 1876, 311). — Hess. Ver. v. 6. Sept. 77 (SchGS. 1877, 625).

denken abgelehnt werden können. Über letztere haben die meisten Schulverwaltungen beschränkende Bestimmungen erlassen, die in einem Punkte nicht ganz unbedenklich sind. Dieselben verbieten nämlich vielfach die Erteilung von Privatunterricht an Schüler der eigenen Klasse. Man mag zugeben, daß hiermit mancher Nachteil verbunden sein kann; aber welche menschliche Einrichtung wäre von dieser Möglichkeit frei? Häufiger wird doch der Lehrer der betreffenden Klasse allein vollständig in der Lage sein, das Bedürfnis, dem dieser Ergänzungsunterricht entsprechen muß, zu kennen und am sichersten den Weg festzustellen, der zur Abhilfe eingeschlagen werden muß. In Preußen wird diesem Verhältnis entsprechend Rechnung getragen, indem solcher Privatunterricht mit Genehmigung des Direktors gestattet wird.

Aber der Lehrer ist nicht bloß zum Unterrichten da, sondern er soll auch erziehen. Dazu ist ihm vor allem das Wohlwollen für die Jugend nötig, und wer nicht imstande ist, an dem Gedeihen und Fortschreiten der Jugend Teilnahme und Freude zu empfinden und sich in selbstloser Weise an die Schüler anzuschließen, sie an sich zu fesseln, an ihrem Wohl und Wehe teilzunehmen, ihnen stets bereite Hilfe zu gewähren und daher stets den rechten Ton zu treffen, der sollte besser sich von diesem Berufe fernhalten. Wieviel in dieser Beziehung zu gutem Erfolge beiträgt, wenn der Lehrer die Fähigkeit besitzt, sich immer im rechten Augenblicke daran zu erinnern, daß er selbst einst jung gewesen, bedarf nur der Andeutung. Auch das Äußere, der Ausdruck, die Miene thun vieles; meist werden sie von dem Ernste der Autorität beeinflußt; ist letzteres aber nicht notwendig, so wird es möglich sein, durch Freundlichkeit die Zuneigung der Schüler zu erwerben, die richtig ahnen, daß daraus Verständnis und Mitgefühl für ihre Leiden und Freuden erschlossen werden darf.

Soziale Stellung.

Die soziale Stellung des Lehrers ist im allgemeinen geachtet und angesehen, und sie steht einem tüchtigen Manne nicht unbedingt im Wege, um in der besten Gesellschaft Zutritt zu finden. Doch darf man ebenso sicher behaupten, daß die Angehörigkeit zum Lehrerstande an und für sich nicht die soziale Stellung verleiht und erleichtert, wie dies bei anderen Berufsarten der Fall ist; bei gleichen persönlichen Eigenschaften werden der Jurist und der Geistliche — von dem Offizier gar nicht zu reden — in ihrem Stande in dieser Richtung eine größere Förderung finden, als der Lehrer. Zum Teil liegt dies in der Tradition, da der Lehrerstand als eine niedrigere Stufe des geistlichen Amtes galt. Ein Nachklang an dieses Verhältnis hatte bis in das letzte Jahrzehnt sich noch in manchen Staaten in der wohlwollend väterlichen Sprache erhalten, in welcher die Verfügungen der vorgesetzten Behörden an den Lehrerstand gerichtet wurden und die dem salbungs-

vollen Stile geistlicher Behörden nahe verwandt war, namentlich in dem nie fehlenden Hinweis auf den schönen Lohn, den der Lehrberuf schon in sich trage, und in der Betonung, daß man Äußerlichkeiten von diesem Stande fern halten müsse. So richtig das sein mag, so wenig hat die Frage des Lohnes, den der Einzelne innerlich erhält, mit dem öffentlich rechtlichen Verhältnisse zu thun, ganz abgesehen davon, daß der Beruf des Verwaltungsbeamten, des Richters, des Arztes doch hoffentlich diese Belohnung auch in sich trägt. Einen äußeren Ausdruck hatte für Preußen diese Auffassung in der vielgenannten C.-Verf. v. 7. Nov. 1846 gefunden, welche eine Klassifikation der Lehrer ablehnte, „weil sonst zu Rangkategorieen hätte herabgestiegen werden müssen, welche leicht eine unangemessene Parallelisierung veranlassen konnten", und zu der die Kgl. Kabinettsordre vom 23. Juli 1886[1]), die Verhandlungen der Berliner Dezember-Konferenz[2]) und die Neuregelung der Standesverhältnisse von 1892[3]) einen wohlthuenden Gegensatz bilden. Wenn es auch nicht in Abrede zu stellen ist, daß das jetzt vielfach bestehende Verhältnis nicht lediglich die Schuld des Lehrerstandes ist, so muß man doch andererseits zugeben, daß die Ursache davon, daß hierin erst geringe Besserung eingetreten ist, zum Teil doch auch in gewissen Eigenschaften zu suchen ist, welche sich mit besonderer Kräftigkeit in diesem Stande erzeugen. Der Lehrer steht immer Unmündigen gegenüber, er gewöhnt sich also leicht wie an eine belehrende, so an eine unfehlbare, absprechende, rechthaberische, autokratische Art, die im geselligen Verkehr nicht toleriert und doch auch nicht leicht abgelegt wird, und welche die üble Nebenbedeutung tragende Bezeichnung der Schulmeisterei hervorgerufen hat. Ferner führte der Idealismus, welcher den Stand immer zierte, und der ihm in trüben Zeiten über die Misere des täglichen Lebens oft hinweggeholfen hat, doch nicht selten zu einer Gleichgültigkeit gegen die Ansprüche und äußeren Formen des sozialen Lebens, welche nicht ohne schlimme Folgen bleiben konnte. Da sich die Lehrer teils nicht genug geachtet glaubten, teils infolge des Bewußtseins, daß sie ein schwieriges Studium, mehr Arbeitslast und geringere materielle Anerkennung als andere Stände hätten, häufig verbittert wurden, so haben sie sich ebenso oft, um sich für die Ungerechtigkeit der Gesellschaft schadlos zu halten, auf den Verkehr mit gleichfühlenden Kollegen beschränkt, unter denen sich der Unmut rückhaltslos Luft machen konnte, und dadurch die Gefahr der Isolierung und der Einseitigkeit nur noch gesteigert. Diese Klippe droht auch, wie die Erfahrung lehrt, den Lehrervereinen, die an und für sich in einer Zeit, in

---

1) WK. 2^3, 105.

2) S. 624—647. 782 f.

3) Min.-Verf. v. 23. August 1892 (CB. 1892, 730).

der die Einigung von so großer Bedeutung im öffentlichen Leben ist, nicht nur wünschenswert, sondern geradezu notwendig sind[1]). Eine geeignete Abhilfe möchte wohl die Heranziehung auch anderer für die Schule interessierter Elemente bilden, welche an einzelnen Orten mit recht gutem Erfolge durchgeführt worden ist. So sehr es zu wünschen ist, daß alle Beamten, welche im wesentlichen die gleiche Vorbildung erhalten haben, im öffentlichen Dienste auch gleiche Rechte genießen[2]), so wenig wird doch dadurch allein die gesellschaftliche Stellung begründet oder behauptet werden. Dazu muß der einzelne an seinem Teile beitragen, und, wenn jeder Lehrer einer höheren Lehranstalt die guten Gewöhnungen besitzt, welche die Gesellschaft mit Recht fordert, so wird er das Beste dazu thun können, die Vorurteile, welche noch vielfach — sagen wir es offen, nicht selten mit Recht — bestehen, zu beseitigen[3]). Von dem Wege der Gesetzgebung oder der Reglementierung allein ist hier keine wirksame Abhilfe zu erwarten.

Wert der Erfahrung.

Von der Tüchtigkeit, welche der junge Lehrer in seinem praktischen Dienste beweist, wird seine Brauchbarkeit und Verwendbarkeit in erster Linie abhängen. Schon oben ist auf den Wert der Beobachtung fremder Thätigkeit hingewiesen worden; natürlich sollte dadurch nicht die Beobachtung der eigenen ausgeschlossen werden. Man hört in keinem Stande soviel von dem Werte der Erfahrung[4]) reden, wie in dem Lehrerstande, und mit Recht; denn die Pädagogik hat es einstweilen noch recht oft mit wenig feststehenden und allgemeingültigen Wahrheiten zu thun; sehr häufig führen mehrere Wege zum Ziele, nicht selten erwachsen infolge besonderer Umstände neue Aufgaben, für die eine Formel nicht rasch gefunden werden kann, und selbst feststehende theoretische Ergebnisse bedürfen bei der Anwendung klugen Maßhaltens, weil die Individuen, welche unterrichtet und erzogen werden sollen, nicht stets die gleichen sind. Aber um wertvolle und beweiskräftige Erfahrungen zu machen, muß man erst den Stand der Frage, über welche solche wünschenswert sind, und auch

[1]) JHSch. 1, 40 f. — Eschweiler Verein. d. einz. Lehrkörp. h. Schul. Gymn. 1888 N. 9.

[2]) Für diesen Gedanken treten nicht ohne Verdienst in einer Reihe von Aufsätzen die „Blätter für h. Schulwesen" u. Stengels Pädag. Wochenblatt ein. — Passow, Z. Organisat. des Gymnasiallehrerstandes, ZGW. 17, 721. — C. R. Ameis, D. Gymnasiallehrer in seinem edl. Berufe und als Mensch. — Schmeding, D. Äußerlichkeiten d. Lehrerstandes. ZhU. 3, 89. 98. — H. Soller, Der höh. Lehrerstand. Berlin 1874. — Zur sozialen Stellung der Lehrer. ZhU. 4, 411; 5, 18. 43. 107. — Billige u. zeitgemäße Forderungen d. höh. Lehrerstandes, ebd. 7, 41. 50. 58. 67. 74. — Jurist u. Philologe, ebd. 8, 27. 4. 98. — Der preuß. Gymnasiallehrer. Sein Werden und Sein. Frankfurt a. M. 1885. — Sörgel, Die bayr. Gymn. sonst u. jetzt. Hof 1878. — Neudecker, Die gegenw. Stellung der Lehrer an d. bayer. Mittelsch. Würzburg 1885. — G., Einige Worte über d. gesellschaftl. Stellung d. Lehrer an d. höh. Unterrichtsanst. ZhU. 1, 273. — JHS. 2A. 57 f. — Verh. d. Berliner Dez.-Konf. S. 624 ff.

[3]) Nottebohm, BHSch. 3, 138. 156. — Böhmer, Üb. Standespflichten. BHSch. 5 N. 2.

[4]) Siehe den Art. v. Hauber, Pädagogische Erfahrung in EgEW. 5², 683 ff.

die Ausdehnung, in welcher schon solche gemacht wurden, kennen; man muß zu fragen verstehen, denn „nur Weise kann Erfahrung lehren, die Narren macht sie niemals klug“; man muß genau wissen, worauf die Beobachtungen zu richten und zu gründen sind, man muß seine eigenen Ergebnisse mit denen anderer verglichen und sie eventuell berichtigt, man muß andere in den Stand gesetzt haben, die gemachten Erfahrungen rücksichtslos zu prüfen. Alle diese Operationen erfordern nicht gemeine Eigenschaften, Scharfsinn und klares Urteil, ausgebreitete Kenntnisse bezüglich der pädagogischen Theorie und Praxis, sowie der pädagogischen Litteratur, Nachsichtslosigkeit gegen sich selbst, endlich die Fähigkeit, auf die Betrachtungen und Belehrungen anderer einzugehen; so wird sich wohl bei genauerer Überlegung finden, daß die sog. Erfahrungen immer mit einiger Skepsis und Kritik aufgenommen werden müssen, und daß man ihnen unbesehen weder theoretisch noch praktisch den Wert zugestehen darf, den sie gewöhnlich für sich in Anspruch nehmen. In letzter Linie wird erst die Prüfung an den feststehenden Ergebnissen der Psychologie, Logik und Ethik ihnen Anspruch auf allgemeine Gültigkeit erwerben können.

Unter den Lehrern einer Schule sind die Klassenlehrer oder Ordinarien zunächst für die Haltung einer Klasse, für deren wissenschaftlichen und sittlichen Fortschritt verantwortlich [1]). Sie sollten deshalb eine breit angelegte Unterrichtsthätigkeit und damit einen vollbegründeten Einfluß in der betr. Klasse besitzen; sie sollten in den Unterrichts- und noch mehr in den Erziehungsfragen theoretisch und praktisch bewandert sein. Vor allem müßte es ihnen gelungen sein, die ihnen übertragenen Lehrfächer zu beherrschen und die klare Einsicht in den Zusammenhang derselben mit und in die Stellung derselben in dem Unterrichte zu besitzen, so daß sie imstande sind, die Charakterbildung der ihnen anvertrauten Klasse zu fördern. Ebenso wichtig ist, daß sie ausgebildete, fertige und geschlossene, den Schülern auf den ersten Eindruck imponierende Persönlichkeiten sind; denn ohne diese letzteren Eigenschaften werden die übrigen Vorzüge entweder unwirksam bleiben oder doch nur zu mangelhafter Wirkung gelangen können. Der Besitz derselben sollte bei der Wahl der Ordinarien in erster Linie entscheiden; leider muß man sich in Wirklichkeit öfter begnügen, wenn nur die eine und die andere dieser Eigenschaften vorhanden

Das Ordinariat.

---

[1]) DE.Sch. V, 79, Pflichten und Rechte der Ordin. — Wiese, Verordn. u. Ges. 2^2, 191 f. (2^3, 226). — Fr. Rigler, Der Klassenordinarius u. d. Lehrerbesprechungen. ZÖG. 1852, 427. — Instruktion f. d. Lehrer u. Ordin. an d. h. Schulen d. Prov. Schlesw.-Holst. Schleswig 1885. — Schornstein, Das Ordinariat u. seine Geschäfte. Progr. d. höh. Töchtersch. Elberfeld 1869. — W. Heine, D. Ordin. in Kolbes Ev. Mon.-Bl. f. d. deutsche Schule. 1888. S. 262 ff.

sind. Wie wichtig es ist, daß unsere Prüfungsordnungen in der oben besprochenen Richtung geändert werden, daß neben dem Nachweise tüchtiger wissenschaftlicher Ausbildung in einem Hauptfache für mehrere Nebenfächer nur die zum Unterrichte ausreichenden Kenntnisse verlangt werden, zeigt die für eine ersprießliche Wirkung des Ordinariats unentbehrliche Voraussetzung, daß der mit demselben betraute Lehrer in mehreren Fächern in derselben Klasse unterrichten kann, also z. B. in den sprachlich-historischen oder in den mathematisch-naturwissenschaftlichen. Der Ordinarius ist ferner in erster Linie berufen, die für eine gedeihliche Wirksamkeit der Schule unentbehrliche Verbindung zwischen Schule und Haus aufrecht zu erhalten; an ihn wenden sich die Eltern naturgemäß in allen den Unterricht und die Erziehung betreffenden Fragen, und er macht denselben aus eigener Initiative die nötigen Mitteilungen. Auswärtigen Schülern gegenüber macht er die weitergehenden Aufsichtsrechte der Schule geltend in Form von Hausbesuchen und ähnlichen Veranstaltungen. Da er von allen disziplinaren Vorgängen Kenntnis erhalten muß, so hat er die regelmäßige Durchsicht der Klassetagebücher vorzunehmen, und von erheblicheren Bestrafungen ist ihm jedesmal Kenntnis zu geben. Wenn er auch den übrigen Lehrern der Klasse gegenüber keine vorgesetzte Stellung inne hat, so muß er doch eine autoritative haben; diese verleiht ihm schon seine ganze Position, wenn er sonst die geeignete Persönlichkeit ist. Und so wird es den übrigen Lehrern ganz von selbst Bedürfnis werden, in Fällen, wo ihre Beobachtung nicht ausreichen kann, sich an den Ordinarius zu wenden und seine Ansicht zu hören. Wie es überall Voraussetzung ist, daß er die Schüler seiner Klasse am besten kennt, sich durch Einsicht in ihre Arbeiten und Leistungen auch in den übrigen Stunden ein festbegründetes Urteil erwirbt, so ist er auch in den Censur- und Versetzungs-Konferenzen mit dem Vortrage über seine Klasse betraut und hat hier die Vorschläge für die sittliche und wissenschaftliche Beurteilung der Schüler zu machen und zu begründen. Beschwerden eines Schülers gegen einen anderen Lehrer kann der Ordinarius nicht annehmen, ebensowenig die Anordnung eines anderen Lehrers eigenmächtig abändern. Trotzdem wird es ihm in beiden Fällen häufig nicht an Gelegenheit und, wenn er die richtige Persönlichkeit ist, auch nicht an Autorität fehlen, um vermittelnd einzutreten, ehe solche Angelegenheiten an die gesetzlich verordnete Instanz des Direktors gelangen. Jeder verständige Direktor, der nicht seine Aufgabe in äußerer Geltung sucht und an die Unfehlbarkeit des Vorgesetzten glaubt, wird den Ordinarius in derartiger Thätigkeit unterstützen und seine Autorität nach Kräften fördern. Aber dem Ordinarius liegt es auch in erster Linie ob, für die Ordnung und Reinlichkeit des

Klassenzimmers zu sorgen, wozu nicht bloß die äußere Ordnung, sondern namentlich auch die Bewahrung der Schulgerätschaften und Lehrmittel vor Beschädigungen und die Durchführung aller hygieinischen Maßregeln (Heizung, Ventilation, Pausen) gehört. Alle schriftlichen Arbeiten, welche einen ganz vorzüglichen Gradmesser für Ordnungssinn und Sauberkeit, Fleiß und ästhetisches Interesse des Schülers abgeben, muß er von Zeit zu Zeit revidieren, da es immer Lehrer giebt, die sich selbst an diese Eigenschaften zu wenig gewöhnt haben, um sie mit Erfolg von ihren Schülern zu verlangen. Eine wichtige Aufgabe ist auch die Verhütung der Überbürdung; es kommt in erster Linie dem Ordinarius zu, im Anfange eines jeden Semesters die Lehrer seiner Klasse zu einer Besprechung zu vereinigen, in welcher die Tage festzustellen sind, an denen in der Schule schriftliche Arbeiten gefordert werden, damit die unpassende Verlegung derselben auf eine zu späte Stunde vermieden und die Anfertigung mehrerer Arbeiten an demselben Tage verhütet werde. Für die häuslichen Arbeiten sind namentlich die Tage ins Auge zu fassen, an denen durch das Zusammenfallen von Stunden, welche ein größeres häusliches Arbeitsmaß erfordern, leicht eine Überbürdung entsteht; da er die meisten Stunden in der Klasse erteilt, so empfiehlt sich die generelle Weisung an die Schüler, daß an Tagen, wo trotz der von ihm getroffenen Vorsichtsmaßregeln eine vorübergehende Überhäufung mit Hausarbeiten eintreten sollte, diese für seine eigenen Stunden insoweit beschränkt werden dürfen, als im anderen Falle eine Überschreitung der gesetzlich bestimmten Arbeitszeit herbeigeführt würde; nur muß in diesem Falle sofortige Anzeige am folgenden Tage zur Bedingung gemacht werden; die Art, wie die Schüler diese Ermächtigung benutzen, ist ein Gradmesser für die Stellung des Ordinarius in seiner Klasse. Das schwierige und verantwortungsvolle Amt des Ordinarius wird auch noch durch allerlei Schreibereien erschwert. So hat er eine genaue Liste von den Schülern seiner Klasse zu führen, aus der ihre Vergangenheit und ihr derzeitiges Verhalten, sowie ihre gesundheitlichen Verhältnisse leicht zu ersehen sind; er muß die Zeugnisse der Schüler, welche in den Konferenzen festgestellt sind, in die Zeugnisbücher zur Mitteilung an die Eltern eintragen und mit dem Direktor unterschreiben, endlich, wenn ein Schüler die Anstalt verläßt, das vorschriftsmäßige Abgangszeugnis entwerfen und dem Direktor zur Vollziehung übergeben. Eine Vergütung für diese Mühewaltung wird nirgends in deutschen Staaten geleistet, obgleich es an und für sich nicht billig ist, eine Anzahl von Lehrern den übrigen gegenüber bedeutend mehr zu belasten. Man betrachtet die Möglichkeit, in dieser Stellung eine besondere Befähigung für die Leitung einer Klasse und damit eine gewisse Garantie für die Fähig-

keit, auch eine ganze Anstalt zu leiten, beweisen zu können, als eine ausreichende Belohnung, und in vielen Fällen mag dies zutreffen. Ziemlich allgemein hat in der Gesetzgebung die Auffassung Ausdruck gefunden, daß bei Besetzung der Ordinariate nicht das Alter, sondern lediglich die wissenschaftliche und pädagogische Qualifikation zu entscheiden hat.

Allgemeine Eigenschaften des Lehrers.

Von sämtlichen Lehrern muß verlangt werden[1]), daß sie diejenigen sittlichen Eigenschaften, welche die Erziehung durch Gewöhnung, Beispiel und theoretische Erörterung bei den Schülern im Verein mit dem Hause und dem öffentlichen Leben erzielen soll, nicht nur selbst besitzen, sondern auch in die Erscheinung treten lassen. Ein ernstes und Achtung einflößendes Wesen wird in der Regel aus der intellektuellen und sittlichen Bildung entspringen. Unter den Schülern stellt sich bei dem gesunden und unverdorbenen Gefühle, das sie in der Regel besitzen, sehr bald ein Urteil über den Lehrer fest; strenge Pflichttreue, ernste Sittlichkeit, peinliche Ehrenhaftigkeit neben tüchtigem Wissen sind die Grundlagen, auf denen sich ihre Wertschätzung des Lehrers und dessen Einfluß auf die Schüler aufbauen. Wo diese fehlen, werden alle äußerlichen wirklichen oder scheinbaren Vorzüge auf die Dauer ihren vielleicht anfänglich bestechenden Reiz nicht zu bewahren vermögen. Von sittlichen Gewöhnungen zu reden und sie von den Schülern zu verlangen ist nutzlos, wenn der Lehrer täglich den Beweis liefert, daß er sich selbst nicht erzogen hat. Viele Menschen halten es für einen genialen Zug, in ihren Verhältnissen eine gewisse Unordnung zu besitzen und auch zu zeigen; wer das Gegenteil thut, zieht sich leicht den Vorwurf eines langweiligen, geistlosen Pedanten zu. Sind diese genial angelegten Naturen zufällig Lehrer geworden, so wird es ihnen unmöglich werden, einen wesentlichen Teil der Erziehung zu erfüllen; aber sie trösten sich leicht, daß sie durch geniale Gedanken und Anregungen bei den Schülern diesen Mangel wieder ausgleichen. Und doch ist es gefährlich, die Jugend zu früh mit Genialität zu speisen, vorausgesetzt, daß diese wirklich vorhanden und nicht, wie häufig, Selbsttäuschung ist; ja die Leistung bleibt auch selbst dann unvollkommen. Denn gerade das Genie bedarf der inneren Zucht und Festigkeit des Charakters, des Sinnes für Ordnung und Regelmäßigkeit am meisten, weil es die Versuchung in sich trägt, die gewohnten Bahnen des Lebens und der Pflicht nicht anzuerkennen; aber auch des Fleißes, um die schlummernden Kräfte auszubilden, und der Selbstbeherrschung, um der Gefahr zu großer geistiger Beweglichkeit und Zersplitterung zu entgehen.

---

[1]) W. Thilo, Lehrer, EgEW. 4², 424. — Piderit, NJP. 1862, S. 384 ff. — Wiese, Lebenserinner. u. Amtserf. 2, 161 ff. — DE.SchH. V (92), 1. — Korodi, Erziehl. Wirks. d. Lehrer Pr. Kronstadt 1892.

Andere Lehrer finden es ganz natürlich, daß sie zu der Aufgabe, welche die Schüler ohne Buch und ohne andere Hilfsmittel lösen müssen, beides benützen, ohne zu bedenken, wie ungerecht es die Schüler finden müssen, wenn ihnen Aufgaben gestellt werden, die der Lehrer selbst nicht zu lösen vermag. Und wie sollen Schüler zur Pünktlichkeit erzogen werden, wenn sich an einer Anstalt ein oder mehrere Lehrer täglich Unpünktlichkeiten im Erscheinen, im Anfang der Stunden, in der Einhaltung der Pausen, der Anfertigung und Rückgabe der schriftlichen Arbeiten gestatten? Wie zur Wahrheitsliebe, wenn sie an Lehrern und Einrichtungen täglich Unwahrheiten erblicken?[1]) Es handelt sich hier freilich nicht um todeswürdige Verbrechen und nicht um Fragen, von denen Wohl oder Wehe der einzelnen oder der Gesellschaft abzuhängen scheint. Aber der Lehrer muß stets gegenwärtig haben, daß das Leben der Schule sich zunächst aus Kleinigkeiten zusammensetzt, und daß die Summierung der Kleinigkeiten doch etwas Großes ergiebt. Denn auch die Erziehung des sich entwickelnden Menschen setzt sich aus kleinen Momenten zusammen, und doch wird das Resultat im großen verfehlt sein, wenn diese kleinen Momente in größerer Zahl vernachlässigt wurden.

Die Befugnisse, Rechte und Pflichten der Lehrer sind durch Verordnungen festgestellt[2]) und werden auch in anderem Zusammenhange mannigfach zur Besprechung gelangen. Befugnisse, Rechte und Pflichten.

§ 6. Der Direktor und die Lehrerkonferenz.

Der Direktor[3]) hat als Vorsteher und Leiter der ihm übertragenen Unterrichtsanstalt dieselbe nicht nur äußerlich zu vertreten, sondern sich auch zu bemühen, durch seinen Einfluß und seine Persönlichkeit jenes einheitliche Wirken des mannigfach gegliederten Schulorganismus herbeizuführen, ohne welches die Zwecke des Unterrichts und der Erziehung überhaupt nicht erreicht werden können. Diese ideale Aufgabe setzt eine entsprechende Persönlichkeit voraus und wird dem einen mehr, dem andern weniger, keinem völlig gelingen, außer wenn er eine ganz außerordentliche Natur ist. In der That zeigt die Geschichte der Pädagogik, daß bedeutende Persönlichkeiten allein es vermocht haben, den von ihnen geleiteten Anstalten ein einheitliches und bestimmtes Gepräge zu geben. Wenn dies in unserer Zeit verhältnismäßig selten geworden scheint, so Der Direktor. Änderung in der Auffassung dieser Stellung.

[1]) Darüber Dronke, Die Pflege des Wahrheitssinnes in der Schule. Päd. 5, 606 ff.

[2]) Vgl. Wiese, Verord. u. Ges. 2^2, 191 ff. (2^3, 226), u. DC.W. XIII, 57, Instruktion für die Gymnasiallehrer.

[3]) Schrader, Verf. d. h. Schulen. Kap. 3, Die Leitung. — Fricke, Erzieh.-Lehre, 794 ff.— O. Jäger, Aus der Praxis, S. 39 ff.

haben verschiedene Gründe dazu beigetragen. Das Schulwesen ist mehr centralisiert und infolge der an dasselbe geknüpften Berechtigungen einheitlicher, auch bureaukratischer geworden, so daß der Thätigkeit der einzelnen nicht mehr jene Freiheit gelassen werden kann, mit der unsere Altvorderen die Lehrpläne und erzieherischen Veranstaltungen der von ihnen geleiteten Schulen behandelten und nach Ansicht oder Bedürfnis umgestalteten. Die Zahl dieser Anstalten selbst ist in großem Maße gewachsen, die Nachfrage nach Direktoren sehr erheblich gestiegen und dadurch eine Beförderung auch in diesen Stellungen herbeigeführt worden, welche dem einzelnen in der Regel nur wenige Jahre Thätigkeit an derselben Anstalt gestattet; daß hier von Erreichung eines tieferen und nachhaltigen Einflusses nur in ganz seltenen Fällen geredet werden kann, bedarf keiner weiteren Erörterung. Dann ist aber auch des Mannigfaltigen, das zum einheitlichen Wirken vereinigt werden soll, so viel geworden, daß die Kraft eines Menschen nicht mehr ausreicht, alles zu umspannen, was doch der Fall sein muß, wenn die verknüpfenden Fäden überall herüber und hinüber geschlungen werden sollen. Endlich ist der staatliche Sinn mehr entwickelt worden, und jene republikanische Souveränität, die noch von den Vorstellungen der antiken Gelehrtenrepublik beeinflußt war, hat der Einsicht weichen müssen, daß auch von dem Geschicktesten und Begabtesten Selbstbeschränkung gefordert werden muß, die freilich dadurch erleichtert wird, daß viele unserer Schulen so groß geworden sind, daß schon aus diesem Grunde eine absolut selbständige und tief einschneidende Schulregierung, wie in früheren Jahren, nicht mehr möglich ist.

Man hat diesen Wandel oft beklagt und daran ungerechte Anklagen geknüpft; aber eine solche Haltung ist doch durchaus unhistorisch, sie ist sentimental und verkennt die Lage der Verhältnisse. Vor allem ist es unerwiesen und nicht zu erweisen, daß die Zahl tüchtiger Persönlichkeiten in den leitenden Stellungen unserer höheren Schulen verhältnismäßig geringer ist, als früher, wir mögen nun die Leistungen der Anstalten auf dem Gebiete des Unterrichts oder der Erziehung ins Auge fassen. Auch jene bedeutenden Persönlichkeiten der Vorzeit würden heute ihre Thätigkeit anders gestalten, als zu ihrer Zeit; denn sie würden am ersten einsehen, daß die eminenten Fortschritte der modernen Kultur auch ihre Schattenseiten haben müssen. Heute ist die Schule noch viel weniger als zu irgend einer Zeit imstande, das öffentliche Leben zu beherrschen, sie muß sich vielmehr der fortschreitenden Kultur, wie jede staatliche Einrichtung, fügen und entsprechend umgestalten. Zu keiner Zeit erzieht die Schule allein; neben ihr sind die nicht minder einflußreichen Faktoren des Familien- und des öffentlichen Lebens thätig und beeinflussen das

Erziehungswerk nicht weniger stark als sie. Daß dies noch vor 50 Jahren erheblich anders war, läßt sich nicht verkennen; daß damals Mächte noch kaum eingriffen, welche heute sich schon höchst einflußreich erweisen, weiß jeder, der auch nur oberflächlich die Entwickelung des materiellen, des häuslichen und des staatlichen Lebens in dieser Periode kennt. Daß sich in den einfacheren Verhältnissen jener Zeit sittliche Persönlichkeiten leichter ausgestalteten und darauf gerichtete Bestrebungen vom Hause und vom öffentlichen Leben wirksamer unterstützt wurden, mag richtig sein; wer aber vermöchte die Frage zu entscheiden, ob die unter so einfachen Verhältnissen gewordenen Persönlichkeiten dem ganz anders reich zusammengesetzten Leben von heute so gewachsen wären, wie dies zu ihrer Zeit der Fall gewesen sein mag? Es mag sein, daß heute auf die Ansammlung von Kenntnissen, die nur gedächtnismäßig aufgenommen werden, zu viel Zeit und Kraft verwendet wird; aber war das in früheren Zeiten stets anders und besser? Sicherlich wirkt das Vielerlei in unseren Lehrplänen schädlich, und keine pädagogische Kunst der Welt wird diesen schädlichen Einfluß beseitigen können. Aber sind die Schulen dafür verantwortlich zu machen? Können sie von den jetzt vorhandenen Lehrgegenständen welche entfernen oder sie zu gegenstandslosen Nebendingen herabdrücken? Die jungen Leute, welche heute die höheren Schulen verlassen, sind im großen und ganzen gewiß ebenso befähigt, an den Aufgaben ihrer Zeit sich zu beteiligen, wie jene es zu ihrer Zeit waren, wenn wir auch zugeben müssen, daß die Bildung derselben mehr in die Breite statt in die Tiefe geht. Daß hochgesteigerte Kulturverhältnisse auch auf intellektuellem und sittlichem Gebiete unerfreuliche Erscheinungen hervorbringen, ist eine leider bekannte und nicht abzuwendende Thatsache. Können wir aber deshalb zu dem unerfüllbaren Wunsche unsere Zuflucht nehmen, daß die Wissenschaft umkehre? Und sind die wirklich tiefmenschlichen und erhabenen Tugenden des Christentums, die Menschenfreundlichkeit und das Mitleid, in früheren Zeiten reicher entwickelt gewesen, hat man in früheren Zeiten für den sozialen Notstand großer Bevölkerungsklassen wirklich ein offeneres Ohr und eine offenere Hand gehabt, als in unserer Zeit? Hat der Staat früher die großen Kulturaufgaben der Gesetzgebung humaner gelöst, war die Moral des politischen Lebens besser? Können die Jahre 1864—1870 an Vaterlandsliebe, kriegerischer Tüchtigkeit und Opferfreudigkeit sich nicht der Zeit von 1806—1815 an die Seite stellen? Wo sind die Klagen über die physische Degeneration der höheren Stände bei dieser Gelegenheit bestätigt worden?[1]) Wenn man den

---

[1]) Einen direkten statistischen Beweis für die Haltlosigkeit dieser Anklage giebt G. Wendt,

höheren Lehranstalten, in denen die leitenden Stände erzogen werden, einen so großen Einfluß auf die öffentliche Sittlichkeit zuschreibt, wie er sicherlich nicht gerechtfertigt ist, dann muß man doch auch hier den Grundsatz gelten lassen: An ihren Früchten sollt ihr sie erkennen; welcher Baum aber trüge nicht neben guten auch schlechte Früchte?[1])

Berechtigte Anforderungen an die direktoriale Thätigkeit.

Wenn schon die Stellung und der Erfolg des Ordinariats in der Hauptsache auf der persönlichen Tüchtigkeit beruht, so gilt dies von der Direktorstellung in noch viel höherem Maße. Dieselbe ist in ihren besten Grundlagen verloren, wenn sie sich dem Lehrerkollegium und den Schülern gegenüber nur auf die amtliche Autorität zu begründen versucht. Von dem Direktor müssen seine Kollegen, die Schüler und das Publikum den Eindruck erhalten, daß er wo möglich die tüchtigste, jedenfalls die strebsamste, fleißigste und gewissenhafteste Persönlichkeit an der Schule ist, und daß er didaktische Sicherheit und ernste, ehrenhafte männliche Haltung besitzt. Wo dies auf die Dauer fehlt, wird eine erfolgreiche Thätigkeit nicht möglich, wo es vorhanden ist, werden alle die kleinlichen Gegenströmungen, die zwischen einem Kollegium und dem Vorgesetzten in keinem Stande fehlen, machtlos und ungefährlich sein[2]).

Wenn selbstverständlich an Anstalten, welche auf eine wissenschaftliche Thätigkeit vorbereiten, der Direktor in wissenschaftlicher Thätigkeit erprobt sein muß — wozu das Bücherschreiben jedoch nicht unbedingt zu gehören braucht, obgleich ein gutes Buch geschrieben zu haben keine schlechte Empfehlung ist, — da er nur in diesem Falle über die seiner Studienrichtung entsprechenden Lehrfächer ein völlig sachkundiges Urteil hat, so ist doch für seine eigentlich direktoriale Thätigkeit die pädagogische Durchbildung viel wichtiger. Er soll für die Methode des Unterrichts und für die Grundsätze der Erziehung die einheitliche Entwickelung zu sichern suchen, soweit dies seinen Kräften möglich ist; erforderlich dazu ist, daß er die Theorie gründlich kennt und die auf diesem Wege gewonnene Einsicht praktisch erprobt und einer Kritik längerer Erfahrung unterworfen hat. In dieser Beziehung dürfte vielleicht vielfach als ein Übelstand sich erweisen, daß es heute nicht selten vorkommt, daß nicht wenige Direktoren praktisch den Unterricht in unteren und mittleren Klassen wenig oder gar nicht kennen gelernt haben, da sie auf Grund ihres Prüfungszeugnisses sofort vorzugsweise in oberen Klassen verwandt wurden. Man darf zugeben, daß einem Manne mit tüchtigen Kennt-

---

Die Gymnasien u. d. öffentl. Meinung. Karlsruhe 1883, S. 37 ff. Vgl. auch Verhandl. der Darmstädt. Kommission. Prot. v. 27. Nov. 1882, S. 19 ff. — CB. 1888, 462 ff. — VHU. 440 ff.

[1]) Auf eine Schandlitteratur, welche heute die Sittlichkeit unserer Schüler grundsätzlich vergiftet, habe ich ZGW. 47, 76 hingewiesen.

[2]) G. Lindner, Erzieh. u. Unterr. mit Rücksicht auf Gymn. ZÖG. 11, 440.

nissen, scharfem und klarem Urteile, praktischer Gewandtheit und pädagogischem Takte, der überhaupt zu unterrichten gelernt hat, es verhältnismäßig rasch gelingen wird, sich auch da einzuarbeiten, wo er bisher noch nicht unterrichtet hat. Aber der Grundsatz docendo discimus gilt doch auch hier, und es ist etwas anderes, eine untere oder mittlere Klasse einige Jahre zu unterrichten, als sich eine Anzahl von Anschauungen darüber theoretisch zu konstruieren, insbesondere wenn man berufen ist, das Verfahren und die Erfolge anderer in diesem Gebiete zu beurteilen. Aber der Direktor sollte auch bezüglich aller sonstigen sittlichen Vorzüge ohne Tadel sein; unbedingt erforderlich vor allem ist eine strenge Pflichterfüllung und die gewissenhafteste Berufstreue, die genaueste Ordnung und die nie fehlende Pünktlichkeit; wenn er an andere Ansprüche in dieser Richtung stellen will, muß er vor allem selbst denselben entsprechen. So darf er sich nicht die bequemsten Stunden aussuchen, weder der Zeit, noch der Arbeitslast nach, und er sollte nicht beständig von der Verwaltungslast reden, um den Mangel der sonstigen Thätigkeit damit zu entschuldigen. Daß er des Wortes mächtig sei, ist bei der Öffentlichkeit, welche unser Leben einnimmt, eine notwendige Voraussetzung. Daraus soll aber nicht abgeleitet werden, daß er allein an Schulfestlichkeiten und bei Versammlungen der Schule im Namen derselben zu reden berufen sei. Vielmehr muß diese Aufgabe abwechselnd von dem Lehrerkollegium wahrgenommen werden; gerade den jüngeren Lehrern thut es gut, die den meisten Menschen auf diesem Gebiete anhaftende Schüchternheit und Unbeholfenheit möglichst früh überwinden zu müssen, und eine Gunst ist hier, mehr als in anderen Verhältnissen, die Notwendigkeit. Von nicht geringer Bedeutung in jeder leitenden Stellung ist der Takt im Verkehr mit den Kollegen, den Schülern und mit dem Publikum. Ersterer wird in sehr einfachen und naturgemäßen Formen geführt werden können, wenn der Direktor während der Schulzeit in den Lehrstunden und im Konferenzzimmer sich aufhält; auch wird diese Art wirksamer sein, als der schriftliche Verkehr, der unter allen Umständen etwas Totes und Starres hat und deswegen am wenigsten in einen so lebensvollen Organismus, wie die Schule, gehört. In letzterer Beziehung ist es wünschenswert und zweckmäßig, daß die Direktoren gesellschaftlichen Verkehr pflegen, nicht nur weil sich hier die Einseitigkeiten des Lehrerstandes allein und am wirksamsten abschleifen, nicht nur wegen des guten Einflusses, den Umgang und Beispiel feiner Geselligkeit auf jeden Menschen üben, und weil die Gewohnheit des eigenen Thuns ungleich wirksamer ist, als gute Lehren, sondern weil jede höhere Lehranstalt Fühlung behalten muß mit den Ansichten und Bedürfnissen der Gesellschaftskreise, aus denen sie ihre

Schüler erhält, und für die sie dieselben wieder vorbereiten soll. Dieses ist um so mehr notwendig, als der Direktor als Vorgesetzter des Lehrerkollegiums auch verpflichtet ist, dem außeramtlichen Auftreten der Mitglieder desselben die nötige Beachtung zu schenken. Sehr viel Unangenehmes wird schon dadurch vermieden und mancher Mißton beseitigt, wenn das Haus des Direktors den Lehrern auch in geselliger Beziehung Anlehnung und Förderung bietet. Ein wahrhaft gebildeter und humaner Direktor wird im Verkehr mit den Kollegen nicht vergessen, daß er Gleichstrebende und Gleichgebildete vor sich hat; hat er diese Grundthatsache gegenwärtig, so wird ihm der rechte Ton nie fehlen.

Die Amtspflichten des Direktors im einzelnen sind durch Verordnungen der vorgesetzten Behörden geregelt[1]) und bedürfen hier keiner Auseinandersetzung. Wohl aber muß eine Seite dieser Thätigkeit hier noch besonders besprochen werden. Der Direktor soll nach der theoretischen Auffassung seiner Aufgabe eine eingehende Kenntnis von allem besitzen, was an der ihm unterstellten Anstalt vorgeht; denn er ist zunächst dafür verantwortlich. Freilich läßt sich diese juristisch konstruierte Verantwortlichkeit, wie in allen ähnlichen Stellungen, praktisch nicht vollständig durchführen; da es aber schwer sein möchte, eine juristisch haltbare Konstruktion auf anderem Wege zu erreichen und in der praktischen Handhabung stets Billigkeit bezüglich der Beurteilung waltet, so kann man über die Mängel derselben hinwegsehen. In gewissem Sinne hat die Gesetzgebung diesen Thatbestand sogar anerkannt, indem sie die Ordinarien zur Unterstützung des Direktors bestimmt. Aber so viel steht doch fest, daß die dem Direktor theoretisch gestellte Aufgabe nur dann erreicht werden kann, wenn er sich derselben völlig zu widmen in der Lage ist. Eine allzu knappe Besetzung der eigenen Unterrichtszeit ist nicht empfehlenswert, weil man nur dann Meister im Unterrichten bleiben kann, wenn man dasselbe stets in breiterer Ausdehnung übt; die übrige Zeit muß aber unbedingt dem Besuche des Unterrichts in allen Klassen, und zwar da am häufigsten gewidmet werden, wo es sich um Abstellung irgend eines Mißstandes handelt. Zeigen sich namentlich bei jüngeren Lehrern fortgesetzte Mißgriffe, so muß der Direktor in der Lage sein, den Unterricht selbst kürzere oder längere Zeit zu erteilen. In dieser Hinsicht scheint es, als ob in manchen Gegenden Deutschlands noch recht wenig geschähe, um hier der theoretischen Auffassung des Direktorialberufs nahezukommen. Gleichgültigkeit im einen, Inanspruchnahme durch gelehrte oder nichtgelehrte

[1]) Siehe DC.W. XII, 54. Entwurf einer neuen Dienstinstruktion für d. Direktoren der Gymn. — Wiese, Verord. u. Ges. 2², 117—187 (2³, 109). — Instruktion für d. Dir. u. Rekt. d. h. Schul. d. Prov. Schlesw.-Holst. Schleswig 1885.

Thätigkeit im anderen Falle, Berufung auf die Tradition, die solches nicht gestatte, Überhäufung mit statistischen und ähnlichen Berufsarbeiten und verwandte Scheingründe werden vorgebracht, um die Bequemlichkeit zu entschuldigen. Nicht selten begegnet auch der scheinbar richtige Einwand, der Lehrer dürfe nicht durch das Eingreifen des Direktors in seiner Autorität geschädigt werden. Kein verständiger Direktor wird solche Eingriffe für eine Lust halten und sie unnötigerweise herbeiführen. Aber wenn es sich um Schädigung der Schule und der Schüler handelt, können doch solche, in der Regel meist falsche, persönliche Rücksichten nicht entscheiden; falsch sind sie genannt, weil regelmäßig in solchen Fällen die Autorität des Lehrers durch sein Verfahren weit mehr erschüttert wird, als durch taktvolles Eingreifen des Direktors. Auch dafür muß der Direktor Zeit finden, die Hefte der einzelnen Klassen jährlich zweimal zu revidieren und wenigstens eine Anzahl derselben einer eingehenden Durchsicht zu unterwerfen, sowie das Ergebnis dieser Arbeit mit den betreffenden Lehrern gründlich zu besprechen. Als Probestein des Könnens müßte er alljährlich wenigstens im Lateinischen und Griechischen, oder an Realanstalten im Französischen und Englischen in jeder Klasse eine kurze Probearbeit anfertigen lassen und selbst korrigieren, nicht um danach die Versetzung der Schüler zu bestimmen, sondern um aus durchgehends richtigen oder verfehlten Arbeiten sein Urteil, das er durch die Klassenbesuche sich erworben hat, zu ergänzen und Eltern und Schülern die Überzeugung zu befestigen, daß er sein Amt nicht als eine bloße Würde betrachtet.

Und hier muß noch ein anderer Punkt zur Sprache gelangen, der in unserem Stande recht gefährlich ist und demselben schon viele Nachteile bereitet hat; dies ist die Verwechslung der persönlichen Freiheit im Unterrichte mit der Willkür. Es mag zugegeben werden, daß der Lehrer das Beste in dem Unterrichte durch seine Persönlichkeit leistet, und der freien Ausgestaltung dieser Persönlichkeit wird niemand ein Hindernis in den Weg gelegt sehen wollen[1]). Aber dies heißt doch nicht, daß die persönliche Freiheit so weit gehen kann, daß durch das Belieben eines Lehrers die ganze Thätigkeit einer Schule gestört oder durchkreuzt werden darf. Wir müssen also unbedingt eine Beschränkung der Persönlichkeit verlangen, ohne die kein Zusammenwirken in einem Organismus möglich ist. Es ist ferner durch die Erfahrung festgestellt, daß bestimmte Arten des Lehrverfahrens oder der Erziehungsgrundsätze verfehlt sind; ist es un=

---

[1]) Dies setzt schön auseinander Zandt, Die Anforderungen d. mod. Schulgesetzgeb. an d. Leistungen d. Gymn.=Unterr. Karlsruhe 1876. — Für frühere Zeiten K. L. Roth, Das Gymn.=Schulwesen in Bayern, S. 119, und in dem Aufs. In necessariis unitas in den Kl. Schriften 2, 175 ff.; freilich wäre heute ein ähnliches Verfahren kaum denkbar.

gerecht, zu fordern, daß der Lehrer mit der Geschichte seiner Kunst oder Wissenschaft so weit vertraut sei, um diese zu kennen, und ist es eine ungerechtfertigte Beschränkung der Persönlichkeit, wenn gefordert wird, daß diese Fehler vermieden werden? Der Richter, der Arzt, der Offizier dürfen das Recht der Persönlichkeit ebenfalls beanspruchen, und im ärztlichen Stande macht sich dasselbe mindestens in derselben Ausdehnung wie im Lehrerstande geltend. Wenn aber hier ein Verfahren eingeschlagen würde, wie das von nicht wenigen Lehrern beliebte, so würde man es so nennen, wie es benannt werden muß, Unkenntnis, Mangel an Selbstbeschränkung und Unterordnung unter das Ganze oder auch unter die Autorität, gleichviel ob vertreten durch hervorragende Menschen oder durch mächtig wirkende Institutionen. In der That macht sich hier auch gar keine Freiheit der Persönlichkeit geltend, sondern in den meisten Fällen eine recht drückende Sklaverei, nämlich die Abhängigkeit von Erinnerungen der Jugendzeit, die durch nachfolgende Erfahrungen und Studien nicht korrigiert worden sind.

Wenn aber an der unterrichtenden, überwachenden und leitenden Thätigkeit des Direktors eine Reduktion nicht vorgenommen werden kann, so läßt sich doch sehr leicht eine Erleichterung bezüglich der Verwaltungsthätigkeit herbeiführen. An größeren Anstalten ist man notgedrungen auf dieses Auskunftsmittel gekommen; aber noch allzuhäufig mutet man auch hier dem Direktor mechanische Arbeiten zeitraubender Art zu, die jeder Schreiber ebenso gut oder besser machen könnte. In diesem Punkte wenigstens kann ohne erheblichen Aufwand eine Zeitersparnis herbeigeführt und dem Direktor die Möglichkeit verschafft werden, zu eignen Arbeiten zu kommen, was sonst nur bei großer Energie und geistiger Frische und Raschheit möglich ist[1]). — Übrigens sollten die Lehrer jeder Anstalt, welche zu Ordinariaten bestimmt werden, unter Anleitung des Direktors in die Erledigung der Verwaltungsgeschäfte eingeführt werden, da hierdurch der Übelstand beseitigt werden könnte, daß nicht wenige Direktoren im Anfange ihrer Amtsthätigkeit, bisweilen auch längere Zeit, gerade in diese Seite ihres Amtes sich nur schwer einarbeiten.

Die Konferenzen. Um die an jeder Anstalt nötige Einheit und Übereinstimmung in Methodik und Erziehung herbeizuführen, sind die Lehrer-Konferenzen ganz besonders geeignet. Freilich ist ebenso sicher, daß sie selten die volle beabsichtigte Wirkung üben. Besonders fruchtbar kann die Behandlung von Gegenständen der Methodik und Didaktik werden, wenn dieselbe teils auf Grund von Abhandlungen einzelner Mitglieder im Anschlusse an Auf-

---

[1]) H. Beck, ZhU. 4, 100. — Verhandl. d. Berl. Dez.-Konf. 402 ff.

gaben, welche den Direktoren-Konferenzen gestellt sind, teils in Verfolgung von neuen hervorragenden litterarischen Erscheinungen, teils in Form von Speziallehrplänen zustande kommt. Durch solche Veranstaltungen werden die Mitglieder der Lehrerkollegien genötigt, sich mit dem Stande der pädagogischen Litteratur vertraut zu erhalten, und nach dem auch hier gültigen Grundsatze der Arbeitsteilung wird es möglich, daß alle Lehrer für die Behandlung, den Wert und die Fortentwickelung aller Fächer interessiert werden. Dies ist aber unbedingt notwendig, wenn sich die Vertreter der einzelnen nicht gegenseitig beeinträchtigen und hemmen sollen, was stets der Fall sein wird, wenn sie für die pädagogische Bedeutung aller im Schulunterrichte kein Verständnis besitzen. Aus diesem Grunde darf sich die Behandlung von Fachlehrplänen nicht auf Fach-Konferenzen beschränken, wenn dieselben auch dort zuerst festgestellt worden sein mögen. Desgleichen sind die von Zeit zu Zeit von den Ordinarien über die ihnen anvertrauten Klassen zu erstattenden Berichte sehr wohl geeignet, den Zusammenhang derselben mit dem Ganzen der Schule hervortreten zu lassen und zugleich über die Grundsätze der Beurteilung, namentlich aber auch über eine einheitliche Gestaltung der Zucht sich zu verständigen [1]).

Auch für die Konferenzen regeln gesetzliche Bestimmungen die Befugnisse der Beteiligten und bestimmen ihre Aufgaben, im großen und ganzen in durchaus übereinstimmender Weise [2]). Nur über einen Punkt gehen die Verordnungen auseinander, nämlich über die Stimmberechtigung der Probekandidaten bezw. der Mitglieder der pädagogischen Seminarien. Die meisten gehen von der Erwägung aus, daß auch hier der angehende Lehrer sich lernend verhalten, erst die Grundsätze für Unterricht und Erziehung kennen müsse, bevor er zur Anwendung derselben berufen sein könne. Nun hat die Lehrernot der letzten Jahrzehnte aber diese Auffassung durchbrochen, und die Erfahrung hat die aus früherer Zeit übernommenen Besorgnisse nicht bestätigt. Vollends bei den pädagogischen Seminarien ist die Aufrechterhaltung jener Bestimmung ein Widerspruch; denn diese führen die jungen Lehrer in die Theorie und in die Praxis des Unterrichts gleichzeitig ein, und zu letzterer gehören eben auch die Konferenzen und speziell die Abstimmungen in denselben. Der Einfluß der älteren Lehrer sichert gegen jeden Nachteil, und der

---

[1]) Aus Schulbesichtigungsber. LP. 24, 56 f.

[2]) Wiese, Verord. u. Ges. 2², 186 (2³, 218). — A. Mann, Die Kompetenzen der Lehrerkollegien d. höh. Unterr.-Anstalten in Preußen. Brandenburg 1874. — J. Wolf, Die ordentl. Konferenz ZÖG. 18, 305. — Elsperger, Lehrerkonferenzen in EgEW. 4², 472. — Hartz, Aus der Praxis d. Gymn.-Unterr. Konferenz-Vorlagen. Bartenstein 1883.

Direktor hat im äußersten Falle das Recht des Veto doch nicht, um davon keinen Gebrauch zu machen: also Gefahren infolge von unreifen oder übereilten, nicht sachverständigen Beschlüssen sind nicht denkbar. Dagegen erwächst den jungen Leuten, welche das Stimmrecht besitzen, die Verpflichtung, nicht nur aufmerksam den Verhandlungen zu folgen, sondern auch selbst sich ein Urteil zu bilden, es zu begründen und abzugeben, das, wenn es unmotiviert ist, leicht durch die Begründung der nachher Stimmenden korrigiert werden kann. Gerade in dieser Kontrolle liegt aber ein wirksamer Sporn für den jungen Lehrer, sich möglichst bald die theoretische Kenntnis zu erwerben, die Anwendung derselben auf den praktischen Fall mit Vorsicht und klarem Urteile zu machen und an der praktischen Erfahrung anderer seine eigene zu bereichern[1]).

Speziell für die pädagogischen Seminarien haben die Konferenzen, die hier wöchentlich ein- oder mehreremal eintreten, diese Förderung der Einheit und Übereinstimmung in Methodik und Erziehung in ausgedehnterem Maße herbeizuführen. Es handelt sich dabei um die Beurteilung der Probelektionen, welche von den Seminaristen unter Beteiligung der mit ihrer Anweisung betrauten Lehrer und des Direktors abzuhalten sind, um die Feststellung der Aufgaben für bestimmte Perioden des Unterrichts, um die Gewöhnung an richtigen Gebrauch der Zuchtmittel, um die Besprechung der theoretisch-pädagogischen Abhandlungen, welche von den Mitgliedern gefertigt worden sind, u. a. Hier bilden die Konferenzen überall das Band nicht nur zwischen den Mitgliedern des Seminars und den Seminarlehrern, sondern sie sind der eigentliche Ort, wo das Verhältnis der theoretischen Unterweisung und des praktischen Erfolges mit Sicherheit erkannt und festgestellt werden kann.

Versetzung der Schüler.

Eine Hauptaufgabe der Lehrerkonferenzen bilden die Versetzungen, welche im Leben der Schule von großer Bedeutung sind, und welche an die Einsicht und den pädagogischen Takt der Lehrer-Kollegien große Anforderungen stellen[2]). Zwar über die maßgebenden Gesichtspunkte besteht keine Meinungsverschiedenheit; um so schwieriger gestaltet sich aber

---

[1]) Im Gießener pädag. Seminar hatten von 1878—1889 die ordentlichen Mitglieder Sitz und Stimme in der Lehrerkonferenz, ohne daß je der geringste Nachteil sich gezeigt hätte.

[2]) DC.Pm. II (64) u. Ha. V. (88), S. 114 Über d. bei Vers. d. Schüler in h. Klassen zu beobachtenden Grunds. — DC.Sch. I (67), D. Vers. in h. Klassen. — DC.Pr. VII (74). — DC.Ps. IV (76). — DC.Sa. IV (77). — DC.W. XXI (84), Vers. d. Schüler. — L. Schmidt, Vers. d. Schüler h. Lehranstalten. PA. 16, 666. — Kruse, Über Vers. NJP. 90, 121. — Einige bedenkl. Übelstände an uns. h. Schulen ebd. 96, 499. — Keller, Über Vers. Öls 1867. — O. Weißenfels, Über Vers. ZGW. 38, 577. — Die Vers. ZhU. 2, 33. 41. — Außerdem die S. 3 u. 15 angeführten Schriften. — Abweichendes Verfahren in Württemberg, Verord. vom 30. März 1872 (SchGS. 1880, 441). — O. Leisner, Über öffentl. Schulprüfungen, Konferenz u. Versetzungen. Leipzig 1885.

die praktische Durchführung. Im allgemeinen, sollte man meinen, wäre die Frage sehr einfach zu erledigen, wenn der Grundsatz maßgebend wäre, daß kein Schüler in eine Klasse aufgenommen oder in eine höhere Klasse versetzt werden dürfe, welcher nicht die sichere Aussicht gewährt, daß er in derselben dem Unterricht aller Wahrscheinlichkeit nach mit Gewinn folgen könne. Daraus würde sich zuerst ergeben, daß die Versetzung nur nach Aneignung des Klassenpensums eintreten darf. Aber wenn dieser Grundsatz strenge durchgeführt wird, so dürfte der Theorie nach eigentlich kein normal arbeitender und beanlagter Schüler zurückbleiben; denn die Klassenziele sind für mittelmäßige Begabung gesteckt, und wenn dazu die ausreichende Vorbereitung und die regelmäßige Arbeit in und außer der Schule kommt, so müßte der Erfolg sicher sein. Zunächst dürften also von der Nicht Versetzung nur faule oder unbeanlagte Schüler getroffen werden, und wenn sich die Wirklichkeit auf dieses Verhältnis beschränkte, so könnte man sich bei dem Ergebnisse beruhigen. Höchstens träfe die betr. Lehrer der Vorwurf mit Recht, daß sie nicht dazu gelangt sind, die mangelnde Arbeitsthätigkeit durch energisches Bekämpfen derselben in eine befriedigende zu verwandeln. In der That besteht aber dieses Verhältnis nicht. Zwischen 80—63 % der Gymnasiasten gelangen überhaupt nicht zur Reifeprüfung, während gegen 45 % der Abiturienten das Ziel erst nach ein- bis dreimaligem Zurückbleiben auf verschiedenen Klassenstufen, nur wenige ohne längeren Aufenthalt erreichen[1]). Die Gründe für diese Erscheinung sind gewiß mannigfach verschieden[2]), und eine generalisierende Erwägung derselben wird sie stets nur teilweise finden; trotzdem muß dieser Versuch gemacht werden. Wenn man die Gutachten der einzelnen höheren Schulen liest, welche den Referaten der Direktoren-Konferenzen zu Grunde liegen, so zieht sich als der rote Faden durch dieselben die Unmöglichkeit, ein Kriterium dafür zu finden, welche Fächer bei der Versetzung bestimmend sein sollen, welche nicht. Theoretisch kann auch hier die Entscheidung nicht zweifelhaft sein. Denn wenn auch jedes Fach an der allgemeinen geistigen und sittlichen Bildung des Schülers mitarbeitet, so muß doch der Vorstellungsapparat für jedes Fach besonders ausgebildet und die Fäden zwischen ihm und denen der übrigen Disziplinen geknüpft werden, und eine Kompensation ist von diesem Gesichtspunkte nicht möglich. Mag der Schüler auch noch so viele Vorstellungen für den lateinischen Unterricht haben, so wird dadurch doch der Mangel an solchen für die Mathematik oder die Naturwissenschaften nicht ersetzt, ganz abgesehen von

---

[1]) Matzat, D. Überfüllung d. gelehrt. Fächer. Berlin 1889, S. 20.
[2]) CB. 1888 S. 462 f.

der fehlenden Einordnung in die der Erziehung dienenden Konzentrationen. Ein solches Kompensationsverfahren müßte, weiter ausgebildet, dazu führen, gewisse Seiten der geistigen Thätigkeit mehr oder minder unentwickelt zu lassen; um dies zu verhüten, hat man wenigstens bezüglich der Maturitäts-Prüfung gewisse Grenzen gezogen, die bei der Kompensation nicht überschritten werden dürfen; solche sind aber auf den einzelnen Klassenstufen, namentlich den unteren, gar nicht möglich, weil sonst das in der Reife-Prüfung zur Kompensation erforderliche Minimum an Wissen überhaupt nicht erreicht werden könnte. Dieses Auskunftsmittel ist auch nur deshalb getroffen, um einen tiefer liegenden Mangel nicht hervortreten zu lassen. In der Regel trifft die Schuld den Lehrer, wenn er bei einem normal angelegten Schüler für den neuen Stoff, den er an ihn heranbringt, nicht die nötigen Apperzeptionen zu wecken vermag. Und da in einer Klasse an der geistigen Entwickelung oft 4—8 Lehrer mitarbeiten, so kann sich eine solche mangelhafte Thätigkeit vervielfachen. Nur aus dieser Einsicht läßt es sich erklären, daß man auf Vorschläge verfällt, wie der Ordinarius oder der Direktor solle die Entscheidung über die Versetzung erhalten. Das wäre eine mechanische, aber keine organische Abhilfe. Die letztere wird nur in einer Beschränkung des Fachlehrersystems zu finden sein. Wenn in einer Klasse die historischen Disziplinen in der einen, die mathematisch-naturwissenschaftlichen in der andern Hand liegen, so werden solche Kompetenzkonflikte, wie sie jetzt überall hervortreten, und für die schließlich der Schüler büßt, gleichviel ob er versetzt oder nicht versetzt wird, verschwinden, weil sie unmöglich sind. Jetzt heißt es, wegen der Geographie, der Naturgeschichte, des Deutschen u. s. w. allein kann man den Schüler doch nicht sitzen lassen. Können bei der vorgeschlagenen Konzentration des Unterrichtes aber beide Lehrer oder einer von ihnen erklären, daß in dem zusammengehörigen und verwandten Vorstellungskreise der Schüler nicht das nötige Wissen und Können erworben hat, und daß die geistig und sittlich bildenden Momente, welche er hätte aufnehmen müssen, nicht an ihn herangebracht werden konnten, so wird niemand einen Zweifel haben, daß ein solcher Schüler an dem weiteren Unterricht mit Erfolg sich nicht beteiligen kann. Erst wenn wir so weit sind, dann wird auch die mechanische und grob materielle Beurteilung aufhören, welche die Versetzungsreife vorwiegend nach gedächtnismäßiger Aneignung des Lehrstoffes bemißt. Ein deutliches Merkmal dieses Verfahrens sind die sog. Nachprüfungen, — an einigen Orten [1]) umgeht man diesen Namen, indem man die Entscheidung über

[1]) Z. B. Verf. d. Prov.-Schul-Koll. in Magdeburg v. 20. Mai 1878 (SchGS. 1878, 625 f. = WK. 1^3, 318).

die Versetzung bis zum Anfang des neuen Schuljahres aussetzt — welche lediglich aus dem derzeitigen Fachlehrerwesen oder richtiger -unwesen sich erklären lassen, bei diesem aber auch gerechtfertigt erscheinen, wenn nur eine Voraussetzung zutrifft, daß nämlich der Wissensstoff in der kurzen Ferienzeit wirklich angeeignet werden kann. Dieselben entstammen dem Süden unseres Vaterlandes und haben dort auch schon darin eine größere äußere Berechtigung gehabt, daß am Ende des Schuljahres 5—6wöchige Ferien liegen, in denen ein umfänglicher Wissensstoff erworben werden kann, namentlich wenn sich die mangelhaften Kenntnisse auf eine Disziplin beschränken. Bei diesen Nachprüfungen kann es sich überall nur um den Nachweis handeln, daß ein noch mangelhaftes Wissen ergänzt worden ist; also können dieselben nie angeordnet werden, wenn das Wissen des Schülers völlig ungenügend ist. Ebensowenig wird auf höheren Stufen dieses Auskunftsmittel in einem Unterrichte zu brauchen sein, welcher mit einer größeren Stundenzahl ausgestattet ist, da bei einem ausgedehnten Unterrichtsbetriebe entstandene Lücken in so kurzer Zeit nicht gefüllt werden können; wohl aber, wenn es sich um Lücken in der Geographie, der Geschichte handelt, oder wenn einzelne Gebiete, die sich eng umschreiben lassen, dunkel geworden oder infolge von Abwesenheit überhaupt nicht bis zu dem wünschenswerten Klarheitsgrade ins Bewußtsein aufgenommen worden sind.

Wenn im vorstehenden der Hauptgrund dargestellt worden ist, welcher das Versetzungsgeschäft zu keinen befriedigenden Erfolgen gelangen läßt, so darf doch daneben nicht verschwiegen werden, daß die überfüllten Klassen und die Qualität der Schüler speziell an den Gymnasien auch einen Teil der Schuld tragen. Sie machen die individuelle Behandlung unmöglich und erschweren die Aufgabe des Lehrers, sich des einzelnen Schülers in ausreichender Weise anzunehmen. Endlich darf auch die wissenschaftliche Verstiegenheit mancher Lehrer nicht vergessen werden, welche eine elementare Behandlung des Wissensstoffes zurückweist und darin die Aufgabe der höheren Lehranstalt verkennt. Sind die Versetzungen mit Erwägung aller Momente beschlossen worden, so wird sich nachträglich eine Änderung nicht als nötig ergeben; trifft jene Voraussetzung nicht zu — und solche Fälle sind nicht ganz selten —, so müssen Irrtümer und falsche Schlüsse sich, wie überall im Leben, eine Korrektur gefallen lassen. Denn auch hier ist die Ansicht, daß durch das Eingeständnis des Irrtums die Autorität der Schule erschüttert werde, gerade so bedenklich wie auf anderen Gebieten.

Bei dem Streben nach Einheitlichkeit im höheren Schulwesen ist es lediglich eine richtige Konsequenz, daß die Versetzungen der höheren Schulen

gleicher Kategorie für gegenseitig bindend erklärt worden sind[1]); dieselbe wird auch durch die zahlreichen Versetzungen von Beamten, Offizieren 2c. nahe gelegt. Da in verhältnismäßig wenigen Fällen praktisch von der Möglichkeit Gebrauch gemacht wird, so sind die Wirkungen nicht erheblich; die bei richtiger Durchführung eines erziehenden Unterrichts unvermeidlichen Nachteile können auch durch die gesetzliche Sanktionierung nicht verhütet werden.

---

[1]) In Süddeutschland u. Österreich zum Teil schon längst; für Preußen durch Min.-Verf. v. 30. Juni 1876 (SchGS. 1876, 592 = WK. 1^3, 322); für Hessen durch Min.-Verord. v. 15. Dezember 1884 (ebd. 1885, 123).

Zweiter Teil.

A. Die psychologische Grundlage der Erziehung und des Unterrichts.

§ 7. Beziehungen zwischen Leib und Seele.

Daß man nicht auf die Seele einwirken kann, wenn man nicht die Gesetze des Seelenlebens, so weit sie erkennbar sind, kennt, versteht sich von selbst. Diese Gesetze lehrt — leider zur Zeit in noch recht unvollkommener Weise — die empirische Psychologie. Es kann nicht die Absicht der nachstehenden Erörterung sein, eine eingehende psychologische Entwickelung, noch weniger neue Resultate zu geben, sondern lediglich die zum Verständnisse des Folgenden nötigen Thatsachen sollen hier in aller Kürze und im engsten Anschlusse an bewährte Darstellungen auf diesem Gebiete zusammengestellt werden. Für die weitere Begründung und eingehendere Belehrung muß der junge Lehrer auf die größeren psychologischen Werke verwiesen werden, denen die nachfolgende Darstellung — oft wörtlich — entnommen ist [1]). Besonderes Gewicht ist darauf gelegt worden, die Grenzen unseres

---

[1]) Als solche Hauptwerke sind zu empfehlen und hier benutzt: *Lotze, Mikrokosmus. 3 Bde. Leipzig 1876—1880. 3. Aufl. und Medizin. Psychologie. Leipzig 1852. — *Lehrbuch d. Psychologie vom Standpunkte des Realismus von W. Volkmann Ritter v. Volkmar. 3. Aufl. Köthen 1884 u. 1885, das auch eine Zusammenstellung der gesamten Litteratur giebt. — Ad. Horwicz, Psychol. Untersuch. auf physiol. Grundlage. 2 Bde. 1872—78. — *Wundt, Grundzüge der physiol. Psychologie. 4. Aufl. Leipzig 1893. — *Derselbe, Essays. Leipzig 1885. — *Ders., Vorles. über d. Menschen- u. Tierseele. 2. Aufl. Hamb. u. Leipzig 1892. — *Dittes, Psychologie in dessen Schule der Pädagogik. 3. Aufl. Leipzig u. Wien 1880 (empfiehlt sich im allg. durch große Klarheit). — Max Jahn, Psychologie als Grundwissenschaft der Pädag. Leipzig 1883. — Fr. Schultze, Vgl. Seelenkunde. Leipzig 1892. — Jerusalem, Lehrb. d. emp. Psychol. 2. Aufl. Wien 1890. — Bartels, Päd. Psychol. Nach H. Lotze. Jena 1890. — J. J. Rogier, L'éducation des facultés mentales. Paris 1890. — Th. Ziehen, Leitf. f. d. physiol. Psychol. 2. Aufl. Jena 1893. — Vielfach lehrreich sind auch, aber für den Anfänger schwer verständlich und namentlich im physiologischen Teile veraltet: Herbart, Psychologie als Wissenschaft. Königsberg 1829 und Lehrbuch zur Psychologie. 2. Aufl. Königsberg 1834. — Beneke, Lehrbuch der neuen Psychologie. 2. Aufl. Berlin 1845 und Pragmatische Psychologie. 2 Bde. Berlin 1850. — D. Fortschritte der physiolog. Psychologie lernt man kennen in Wundt, Vierteljahrsschrift für wissenschaftl. Philosophie.

Wissens scharf zu ziehen und Hypothesen nicht die Kraft von bewiesenen Thatsachen zuzuschreiben.

Die physiologischen Vorgänge.

Die niedrigste Stufe der Erkenntnis ist die Empfindung, d. h. die Einwirkung von Empfindungs- und Sinneseindrücken auf das Bewußtsein [1]). Die Sinne sind nicht von Anfang an so entwickelt, wie im späteren Leben, sondern sie stärken sich durch Übung. Diese Thatsache muß die Erziehung für ihre Zwecke benützen. So sieht der junge Mensch recht unvollkommen, in der Regel nur die Fläche, aber Übung und Gewöhnung können das Auge befähigen, auch das Körperliche richtig und allseitig aufzufassen; darauf beruht der Wert des Anschauungsunterrichtes. Ähnlich ist es mit der Bildung des Ohres. Ebenso sind die Sinne nicht gleich geeignet, Wahrnehmungen zu schaffen; die Gehörwahrnehmungen haften nicht so fest, als die Gesichtswahrnehmungen; auch diese Thatsache ist für den Unterricht von großer Wichtigkeit. Schwächen des Auges und des Ohres müssen beim Unterrichte sorgfältig berücksichtigt werden. Die Wahrnehmung geht im Gehirn vor sich, kann aber nur dann richtig sein, wenn passende Sinneseindrücke auf gesunde Sinnesorgane einwirken und durch die Sinnesnerven richtig zum normalen Gehirn geleitet werden, wo sie dann unter dem Einfluß bestimmter Vorbedingungen in bewußte Empfindung (Wahrnehmung) umgesetzt werden. Durch diese Vorbedingungen entstehen aus Empfindungen Vorstellungen der Außenwelt, durch sie ordnen sich die Vorstellungen zu Reihen und Gruppen, die dem Bewußtsein kürzere oder längere Zeit verfügbar bleiben; durch sie verbinden sich Gemütsbewegungen mannigfacher Art mit den Vorstellungen und ihrem Verlauf. Aber auf alle diese in ihrem Ablaufe wenig oder nicht bekannten Vorgänge wirken äußere Einflüsse fortwährend mitbestimmend. Der Wechsel der Eindrücke und ihre Verbindung bestimmen Wechsel und Verbindung der Vorstellungen, die Entstehung zusammengesetzter Vorstellungen wird durch die physiologischen Eigenschaften unserer Sinnes- und Bewegungsorgane bedingt, und selbst der Gedankenablauf wird begleitet von gewissen Vorgängen in den Centralorganen des Nervensystems [2]). Inwieweit im Gehirn bestimmte Stellen mit dem Vermögen begabt sind, vorwiegend bestimmte Sinnesempfindungen wahrnehmen zu können, ist noch sehr unsicher [3]). Man kann zur Zeit insbesondere die höchsten psy-

[1]) Die folgende Darstellung ist meist Wundt, Phys. Psychologie entnommen.

[2]) Wundt, Phys. Psychologie 1⁴, 3 (1³, 3).

[3]) Darüber Moleschott, Kreislauf d. Lebens. 5. Aufl. S. 278. — Wundt, Essays. Leipz. 1885, S. 88 ff., Gehirn u. Seele, u. Physiol. Psychologie 1⁴, 160 ff. (1³, 162 ff.). Aber auch die vorsichtigen Darlegungen von Fr. Goltz, Über die moderne Phrenologie. Deutsche Rundschau 42, 263. 361 u. Ges. Abhandl. Bonn 1881 Über die Verricht. des Großhirns u. in Pflügers Archiv für Phys. Bd. 34 u. 42. — Eine übersichtliche Darstellung der Hauptansichten bei C. Hauptmann, D. Metaphys. d. mod. Physiol. Dresden 1893.

chischen Fähigkeiten, Wille und Bewußtsein, nicht weiter lokalisieren, als daß ihre ungestörten Kundgebungen an ein ungestörtes physiologisch-anatomisches Verhalten der grauen Rinde des Großhirns gebunden erscheinen[1]). Doch ist erwiesen, daß diese Fähigkeiten der Gehirnorgane ebenfalls von Anfang an nur als Anlagen vorhanden sind, deren Entwickelung erst das Ergebnis einer Erziehung von außen her ist[2]). So viel steht fest, daß alle Sinneseindrücke, die also der Mitwirkung der Gehirnorgane bedürfen, von Anfang rein subjektiv sein müssen und nur als angenehm oder unangenehm empfunden werden, bis durch fortgesetzte Wiederholung, Gewöhnung und Erziehung ganz allmählich sich im Menschen das Bewußtsein des Gegensatzes von Subjekt und Objekt ausgebildet hat, bis er Zustände seines Nervensystems als von äußeren Objekten erregt, als Objektives, von anderen Erregungen ähnlicher Art, als von Subjektivem, zu trennen vermag. Auch die Vorstellungen von Raum und Zeit werden durch sinnliche Eindrücke allmählich erzeugt[3]), und zwar die ersteren hauptsächlich mittels des Gesichts- und Tastsinns, die letzteren mittels des Gehörs. Um eine Erregung zu einer wirklichen Empfindung zu machen, müssen wir unsere Aufmerksamkeit auf die stattfindende Erregung lenken; dies geschieht entweder willkürlich, wenn wir durch fortgesetzte Übung die Möglichkeit besitzen, dabei nach unserer Wahl zu verfahren, oder unwillkürlich, wenn wir durch starke Reizung gezwungen handeln. Durch heftigen Schmerz, Schreck, starke Gesichts- und Gehöreindrücke, schon dadurch, daß wir alle unsere Gedanken auf einen bestimmten Gegenstand konzentrieren, können wir unempfindlich für andere gleichzeitig auf uns einwirkende Reize werden.

Der Nerv ist niemals von selbst thätig, sondern muß erst zu seiner Thätigkeit angetrieben, oder es muß erst eine Reizung oder Erregung auf ihn ausgeübt werden, die seine Fähigkeit, in den thätigen Zustand überzugehen, d. h. seine Erregbarkeit, Reizbarkeit, Empfindlichkeit oder Sensibilität wachruft. Die Reizbarkeit ist nicht immer und bei allen Individuen gleich[4]), sondern ist vermehrt oder vermindert, je nachdem der Reiz ein stärkeres oder schwächeres, ein schnelleres oder langsameres Verlaufen der Nerventhätigkeit veranlaßt; auf ein reizbares Nervensystem wird derselbe Reiz mehr Eindruck machen, als auf ein weniger reizbares. Dieses Moment verdient bei dem Unterrichte und bei manchen Fragen der Erziehung, insbesondere auch hinsichtlich der Entwöhnung[5]), größere Be-

[1]) Ranke, Der Mensch 1, 534. — Wundt, Phys. Psychol. 1[4], 156 ff. 214 ff. (1[3], 162 ff.).
[2]) Moleschott a. a. O. S. 323 ff. u. Preyer, Die Seele des Kindes. Leipzig 1882.
[3]) Wundt, Phys. Psychol. 2[4], 215 ff. 408 ff. (2[3], 189 ff. 348 ff.). — Lotze, Mikrok. 1, 346. 357.
[4]) Wundt, ebd. 2[4], 305 (2[3], 261 ff.).
[5]) Fauth, Gedächtn. S. 139.

achtung, als ihm gewöhnlich zu teil wird. Die Leitungsgeschwindigkeit wird durch mancherlei Einflüsse, z. B. Kälte, niederdrückende Gemütsbewegungen, Ermüdung, verringert. Dagegen üben Aufmerksamkeit und Stärke des Reizes einen erheblich beschleunigenden Einfluß[1]). Nie wird der ganze Nerv auf einmal in den thätigen Zustand versetzt, sondern letzterer wird allmählich von einem Punkte auf den nächsten bis zum Ende des Nerven übertragen. Der Reiz kann nur eine Wirkung hervorbringen, wenn der Zusammenhang zwischen den peripherischen Enden des Nerven und dem Centralorgane (Gehirn oder Rückenmark) besteht, die Bahn nicht unterbrochen und infolgedessen die Leitung zwischen beiden nicht gestört ist. Erfolgt eine solche Störung im Gebiete der sensorischen Leitungsbahnen, so tritt verminderte Empfindlichkeit oder Unempfindlichkeit ein; letztere kann sich auf die eine Körperseite beschränken; im Gebiete der motorischen Bahnen giebt es vollständige oder partielle Lähmung gewisser Muskeln, aber auch eine mangelnde Ordnung der Bewegungen bei erhaltener Kontraktionsenergie. Erfolgt die Reizung in den peripherischen Endorganen, nimmt sie die Richtung nach dem Centralorgan und tritt der Erfolg in diesem ein, so heißt dieser Vorgang centripetal, im umgekehrten Falle centrifugal; der physiologische Erfolg der centripetal geleiteten Richtung ist, sobald er zum Bewußtsein gelangt, Empfindung, während die physiologischen Resultate der centrifugal geleiteten Reizungen sich als Bewegungen, Drüsensekretionen, sonstige Absonderungen und von diesen abhängige Ernährungs- und Wachstumsvorgänge äußern können. Innerhalb jeder Leitungsbahn bleibt der Reizungsvorgang isoliert und springt nicht auf benachbarte Bahnen über (Gesetz der isolierten Leitung). Jeder Nerv kann aber an jedem Punkte seines Verlaufs künstlich gereizt werden, und in diesem Fall tritt der Erfolg bei einem centripetalen Nerven im Centralorgane, bei einem centrifugalen in dem peripherischen Endorgane ein. Man denkt sich also die Nerventhätigkeit als eine dreifache, als eine von allen Teilen des Körpers nach dem Nervencentrum hingehende oder centripetale, als eine im Centrum verlaufende, centrale, und als eine vom Centrum nach allen Organen und nach der Oberfläche des Körpers hin ausstrahlende oder centrifugale. Zur Ausführung der ersten und dritten Thätigkeit dienen die Nervenfasern, zur Ausführung der zweiten die Nervenzellen. Im Gehirne vollzieht sich, unbekannt wie, Bewußtsein und Wille[2]); also können auch nur die zu diesem Organe

[1]) Wundt, ebd. 2^{4}, 344 ff. (2^{3}, 287 ff.).

[2]) Die beste Darstellung der hier feststehenden Thatsachen giebt Wundt, Phys. Psychol. 1^{4}, 177 ff. (1^{3}, 180 ff.). — Vgl. R. Wahle, Gehirn u. Bewußtsein. Wien 1884. — O. Dreßler, Das Verhältnis zwischen Leib und Seele. Pädag. 1, 341 ff. — Hoppe, Das Auswendiglernen. S. 100 ff.

leitenden Nervenfasern Reizungen zum Bewußtsein bringen oder Empfindungen vermitteln, während die centrifugalen Fasern Bewegungen nach unserem Willen zu veranlassen imstande sind. Der Grad der Reizbarkeit, die Stärke der Reizung und die Beschaffenheit des Organs üben großen Einfluß auf die Erscheinungen, welche die Nerventhätigkeit hervorruft; namentlich aus den in ihren feineren Einzelheiten nicht bekannten, darum aber doch unzweifelhaft vorhandenen Unterschieden in der Reizbarkeit und Leitungsfähigkeit der Nerven und der Ganglienzellen in der Rinde des Großhirns wird sich vermutlich hauptsächlich die geistige Verschiedenheit der Individuen herleiten[1]), die im Unterrichte gebührende Berücksichtigung erhalten muß. Je stärker ein Reiz wirkt, desto deutlicher tritt in der Regel seine Wirkung als Empfindung und Bewegung hervor. Infolge der Nervenreizung wird Nervensubstanz verzehrt, die sich in der Ruhe aus dem Blute durch den Stoffwechsel wieder ersetzen muß, wenn das Nervengewebe seine richtige Reizbarkeit wieder erhalten soll. Die Gehirnthätigkeit, die im wesentlichen ein auf Gewebszersetzung beruhender physikalisch-chemischer Prozeß ist, hat eine Zunahme der ohnedies schon sehr großen Blutmenge in diesem Organe zur Folge, es wird, da die Ernährungsvorgänge in keinem Teile des Körpers lebhafter oder schneller ablaufen, viel Stoff verbraucht und die Wärme der erregten Gehirnteile erhöht, wodurch eine Verarmung des Blutes herbeigeführt wird. Man will gefunden haben, daß bei sehr anstrengender geistiger Arbeit in 3, ja nach anderer Ansicht schon in 2 Stunden so viel Blut verbraucht werde, als in 12 Stunden physischer Arbeit. Bei Gehirnermüdung wird der Puls klein und der Kopf heiß, die Augen blutunterlaufen, die Füße kalt und bei manchen Menschen tritt Ohrensausen ein[3]). Zu starke und zu lange anhaltende Reizung kann deshalb das Nervengewebe und das Gehirn auf kürzere oder längere Zeit mehr oder weniger unfähig für seine Funktionen machen oder sogar ganz lähmen; darum stumpft anstrengende Geistesthätigkeit nicht bloß bei Kindern, bei denen die Ernährungsprozesse mit besonderer Lebhaftigkeit vor sich gehen, nicht selten den Geist ab[4]), oder sie mindert wenigstens die Aufmerksamkeit[5]). Dagegen beweist die Erfahrung, daß bei der richtigen Abwechselung zwischen Thätigkeit und Ruhe das Nervengewebe seine Funktion leichter, schneller und vollkommener erfüllt, wenn sich dieselbe Reizung öfters

---

[1]) Th. Vernaleken, Die ersten Eindrücke Päd. 5, H. 1.

[2]) Diese von Schiff aufgestellten Behauptungen werden indessen v. Mosso, Die Furcht (deu. v. Glinzer), Leipzig 1889 S. 78 bestritten.

[3]) Mosso, Die Ermüd. Deu. v. Glinzer S. 222.

[4]) L. Burgerstein, D. Arbeitskurve einer Schulstunde ZSchG. 4, 543. 609.

[5]) Mosso a. a. O. S. 200 f.

wiederholt. Auf der öfteren Wiederholung mit der gehörigen dazwischenliegenden Ruhe beruht die Übung der empfindenden und bewegenden Nerven, der Sinnes- und Geistesthätigkeit, die Erziehung, die Erwerbung von Sinnesschärfe und Geschicklichkeiten, von guten und schlechten Angewöhnungen. Jedoch ist nicht zu übersehen, daß sich das Nervengewebe an einen bestimmten Reiz allmählich gewöhnt und dann weniger von demselben erregt wird, als früher; daraus ergiebt sich die Notwendigkeit, bei der Übung den Reiz nach und nach zu steigern[1]).

Nach dem Gesetze der isolierten Leitung ist eine direkte Übertragung der Thätigkeit von einer Faser auf eine andere eigentlich ausgeschlossen. Aber diese ist doch möglich in den Nervencentren (Gehirn, Rückenmark und Nervenknoten), wo die einzelnen Fasersysteme sich mannigfach verflechten[2]), nach dem Gesetze der Überstrahlung (Reflex, Sympathie, Synergie)[3]); sie kann von einer Empfindungsfaser auf eine Bewegungsfaser (bei den sogen. Reflexbewegungen) oder umgekehrt (bei Reflexempfindungen), von einer Empfindungsfaser auf eine andere Empfindungsfaser (bei Mitempfindungen) und von einer Bewegungsfaser auf eine andere Bewegungsfaser (bei Mitbewegungen) erfolgen. Auf dieser Thatsache beruhen teilweise unsere Stimmungen, Beängstigungen, Hunger, Durst, umgekehrt das Erröten, Erblassen, der Wechsel des Appetits, in denen seelische Zustände sich äußerlich darstellen, und die Bedeutung des Herzens für die Gemütsbewegungen. Auch das Gesetz der Akkommodation (Gewohnheit), nach welchem jede Funktion, also ebensowohl die Leitung wie die Überstrahlung von Reizungen im Nervensystem und Centralorgane um so leichter stattfindet, je öfter dieselbe schon stattgefunden hat, und zwar selbst in denjenigen Gebieten, welche nicht direkt von den Reizen getroffen wurden (Mitempfindungen, Mitbewegungen)[4]), ist insofern von großer Bedeutung, als dieses Gesetz bei der Erziehung und Erlangung von allen möglichen körperlichen und geistigen, guten und schlechten Fähigkeiten und Angewöhnungen, sowie bei Disposition zu bestimmten Krankheiten in Betracht kommt. Auf diesem Wege lassen sich künstliche Reflexthätigkeiten erlangen, d. h. bewußte Thätigkeiten können durch öftere Wiederholungen zu scheinbar unbewußten werden; das ist z. B. beim Schreiben, bei den Handfertigkeiten u. s. w. der Fall[5]). Für die Aus-

---

[1]) *Jessen, Physiologie d. Denkens. Hannover 1872. — Fauth, Gedächtn. S. 163 ff. 202 ff.

[2]) Über diese schwierige Frage Wundt a. a. O. 1⁴, 137 ff. (1³, 140 ff.) und besonders 1⁴, 177 ff. (1³, 180 ff.).

[3]) Darüber Wundt a. a. O. 1⁴, 179 ff. 264 ff. (1³, 181 ff. 274 ff.).

[4]) Wundt, Phys. Psychol. 1⁴, 99. 178. 435 f. (1³, 106. 181. 407).

[5]) *Dubois-Reymond, Über d. Übung in „Reden" 2, 404 ff. Leipzig 1887. — *P. Radestock, Die Gewöhnung u. ihre Wichtigkeit bei der Erziehung. 2. Aufl. Berlin 1884. — A. Lederer, Die Methodik der Gewöhnung. Wien 1879. — Berger, Einfl. d. Üb. auf geist. Vorgänge, Wundts Philos. Stud. 5, H. 1 u. Experim. Unters. auf d. Geb. d. Pädag. NJP. 136,

bildung des kindlichen Willens ist von Wichtigkeit, möglichst früh die Kinder in der bewußten Hemmung von Reflexbewegungen zu üben: diese beruht auf der Möglichkeit, die Erregungen niederer Nervencentren durch die Einwirkung höherer zu hemmen.[1])

§ 8. Die psychischen Vorgänge und ihre Pflege in der Schule.[2])

Unser geistiger Reichtum wird, außer dem Kapitale, das jeder Einzelne von seinen Vorfahren ererbt hat, durch das Empfinden, d. h. durch das Aufnehmen von Sinneseindrücken, bedingt; denn dieses liefert das Material, aus welchem die Vorstellungen hervorgehen. Darum beruht auch die richtige Geistesbildung auf Übung und zweckmäßigem Gebrauche der Sinne. Erst mit dem Erwachen derselben kann sich bei dem Kinde der Geist ausbilden, und zwar um so besser, je vollkommener die Sinnesorgane eingerichtet sind, und je sorgfältiger Sinnesübungen vorgenommen werden, um so schwächer, je geringer die Sinnesorgane entwickelt sind und die Sinnesthätigkeit geübt wird. Je mehr wir gehört und gesehen, betrachtet, begriffen, geurteilt und geschlossen haben, je reicher unser Denken ist, desto lebhafter wird der Gegensatz zwischen dem Ich und der Außenwelt. Der dem Gehirne mitgeteilte Eindruck einer Reizung durch Sinnes- und Empfindungsnerven schwindet nun aber in demselben nicht so schnell wieder, wie seine erregende Ursache, sondern es bleibt ein Nachempfinden, ein Erinnerungsbild, eine Spur der stattgehabten Hirnrindenerregung zurück, was wahrscheinlich in nicht näher bekannten physischen Eindrücken (Dispositionen) im Nervensystem und in der Gehirnsubstanz seinen Grund hat. Dieses Nachempfinden wird allmählich schwächer — was man vergessen nennt — und hört endlich ganz auf[3]).

Die Empfindungen sind die nicht weiter in einfachere psychische Bestandteile zerlegbaren Elemente der Vorstellungen. Unter Vorstellungen wird jeder Zustand oder Vorgang unserer Seele verstanden, den wir auf irgend etwas außer uns beziehen, also ebensowohl die Sinneswahrnehmungen, die auf direkter Erregung der Sinnesorgane beruhen, wie die Erinnerungen an solche Sinneswahrnehmungen, wie endlich beliebige Phantasiebilder[4]). Eine solche Vorstellung ist stets aus Empfindungen zusammengesetzt. Die Bedingung aller inneren Erfahrung ist das Bewußtsein, das lediglich in der Thatsache besteht, daß wir innere Er- Vorstellen.

529. — Eine gute zusammenfassende Darstellung geben Ostermann u. Wegener, Lehrb. d. Päd. Oldenburg 1885. 2. Aufl. 1, 102 ff.

[1]) Fr. Scholz, D. Charakterfehler d. Kindes. Bremen 1891. S. 122. 204 f.

[2]) Jahn, Psychol. als Grundwissensch. d. Pädag. Leipzig 1883.

[3]) Diese Vorgänge setzt klar auseinander P. Radestock, D. Gewöhnung S. 2 ff.

[4]) Wundt, Vorles. 15 f. Phys. Psychol. 1⁴, 281.

fahrungen machen, Vorstellungen, Gefühle, Willensregungen in uns wahrnehmen, und in seinem Wesen nicht definiert werden kann, das aber durch Übung gestärkt wird und mit der Erkenntnis wächst. Von den einzelnen Vorgängen unseres inneren Lebens ist es ebenso wenig verschieden, wie das physische Leben eine besondere Kraft ist, die außerhalb der sämtlichen physiologischen Prozesse existiert. Die physiologische Grundlage der Einheit des Bewußtseins ist der Zusammenhang des ganzen Nervensystems. In demselben ist die Großhirnrinde vorzugsweise geeignet, alle Vorgänge im Körper, durch die bewußte Vorstellungen erregt werden können, teils unmittelbar, teils mittelbar in Zusammenhang zu bringen[1]). Das Bewußtsein kann nicht von seinem Inhalte unterschieden werden, da uns allein die Zustände gegeben sind, deren wir uns bewußt sind. Man nimmt häufig an, daß die irgend einmal während des individuellen Lebens entstandenen Vorstellungen die Fähigkeit der Wiedererneuerung besitzen, und es läßt sich allerdings nicht bestreiten, daß längst entschwundene Vorstellungen unter günstigen Bedingungen, zuweilen aber auch ohne bestimmt erkennbare Einflüsse, wieder erneuert werden können. Aber dabei vergißt man doch, daß die große Mehrzahl der einmal in uns erweckten Vorstellungen niemals oder nur in sehr veränderten Verbindungen wieder erneuert wird; als Grund dieser letzteren Erscheinung und überhaupt als Erklärung der Erneuerungsfähigkeit der Vorstellungen ist wohl anzuerkennen, daß dieselbe nur stattfindet infolge häufiger Wiederholung der betreffenden Sinneseindrücke, bestimmter Dauer oder intensiver Wirkung derselben auf das Zentralorgan, namentlich beim Vorhandensein starker Gefühlstöne, wobei gewisse funktionelle Dispositionen[2]) zurückbleiben, auf Grund deren eine Wiedererneuerung der früheren Vorstellungsbilder stattfinden kann. Aber genau betrachtet, kommt dieselbe Vorstellung wahrscheinlich niemals wieder; eine spätere Vorstellung kann einer früheren mehr oder minder ähnlich sein; vollständig gleicht sie ihr vermutlich niemals. Auch bei dem Erinnerungsbilde eines nur einmal gesehenen Gegenstandes deckt sich unsere Vorstellung nie mit der ursprünglichen Wahrnehmung, sondern es fehlen teils gewisse Bestandteile dieser, teils sind Elemente vorhanden, die ihr nicht angehörten, und die wir fälschlich von anderen Gegenständen auf sie übertragen[3]). Viele Vorstellungen aber, welche nicht entweder durch äußere Einwirkungen häufig genug erneuert oder infolge starker damit verbundener Gefühlstöne festgehalten und repro-

---

1) Wundt ebd. 2^4, 257 (2^3, 227); Vorles. 253 ff.

2) Wundt, Vorles. 253.

3) Eine solche ist z. B. vorhanden in dem Augenmaße; ein Auge, welches häufig räumliche Entfernungen messend vergleicht, gewinnt ein immer schärferes Augenmaß.

duziert werden, verschwinden, und nur ein spärlicher Niederschlag aus der Menge der unaufhörlich kommenden und gehenden Vorstellungen bleibt zum fortwährenden Gebrauche verfügbar. Die Ursache dieser Erscheinung ist die sog. Enge des Bewußtseins, d. h. die in ihren Gründen unerklärte Unfähigkeit des Bewußtseins, in einem gegebenen Momente mehr als einige wenige selbständige, d. h. nicht durch gewohnheitsmäßige Assoziation mit anderen gleichzeitig anwesenden verbundene Vorstellungen oder richtiger psychische Vorgänge in völliger und gleichstarker Klarheit zu überschauen[1]; bei ganz gespannter Aufmerksamkeit kann sich diese Zahl zeitweise nur auf eine reduzieren. Infolge dieser Unfähigkeit entsteht die empirisch leicht zu konstatierende Thatsache, daß die Vorstellungen bezw. psychischen Vorgänge einander folgen, wobei durch die neu eintretenden schon vorhandene unbewußt werden, weil die Reize von außen aufeinander folgen oder weil die Seele ihre Thätigkeit ändert und wechselt, indem sie sich in ihren Gefühlszuständen ändert und die Willenskraft, welche zur Erhaltung eines Inhalts im Bewußtsein nötig ist, ermattet[2]. Wie viel seelische Gebilde gleichzeitig im Bewußtsein sein können, hängt ab von der gegenseitigen Beziehung derselben, von dem Intensitätsverhältnisse zu neu eintretenden, von dem in der Seele vorhandenen Schatze an seelischen Gebilden, von Affekten und von körperlichen Einflüssen[3]. Der Umfang, in welchem diese Wirkung erfolgt, ist individuell verschieden; aber auch die Fähigkeit, unbewußt gewordene Vorstellungen wieder hervorzurufen bezw. wieder zu erneuern, ist bei verschiedenen Individuen nach Umfang und Zeit verschieden, ja selbst bei demselben Individuum nicht immer gleich, vielmehr wirken leibliche und psychische Zustände mannigfach hemmend und das Bewußtsein einengend; ein individualisierender Unterricht wird darauf gebührende Rücksicht nehmen müssen. Als den eigentlichen Grund der Reproduktion haben wir wahrscheinlich die von starken gefühlsbetonten und dadurch aktuellen Vorstellungen ausgehende assoziative Wirkung anzusehen. Von Erinnerung sprechen wir, wenn wir mit der Reproduktion die Vorstellung bestimmt und klar verbinden, daß das Objekt jener schon einmal in unserem Bewußtsein sich befunden hat.

In diesem ewigen Wechsel, dem Gehen und Kommen der Vorstellungen und sonstigen seelischen Vorgänge, welche an das Bewußtsein gebunden sind, lassen sich wenigstens einige Thatsachen erkennen, welche für den Unterricht und die Erziehung von großer Tragweite sind. Die

---

[1] Wundt ebd. 2⁴, 262 f. (2³, 246 f.).

[2] Diese Vorgänge hat Volkmann a. a. O. 1, 338—402 sehr detailliert entwickelt, namentlich S. 389 ff. — Burkhardt, D. Vorstellungsreihe. Meißen 1888.

[3] Ziehen a. a. O. 155 f.

Vorstellungen, welche sich in einem Augenblicke gleichzeitig in unserem Bewußtsein befinden, sind für unsere Selbstauffassung nach dem Grade ihrer Deutlichkeit von sehr verschiedenem Werte. Sie verhalten sich ähnlich wie die Bilder der äußeren Gegenstände, welche gleichzeitig auf die lichtempfindenden Teile unserer Netzhaut fallen. Wie die Deutlichkeit der Bilder am größten ist an der Stelle der Centralgrube und rings um diese in mehr oder minder rascher Abstufung bis zur völligen Dunkelheit abnimmt, so treten auch im Bewußtsein dunklere Vorstellungselemente gegen ein einzelnes momentan durch seine Deutlichkeit ausgezeichnetes Element mehr oder minder zurück. Sagt man daher in bildlicher Ausdrucksweise von den überhaupt für einen bestimmten Moment dem Bewußtsein gegenwärtigen Vorstellungen, daß sie sich im *Blickfeld* des Bewußtseins befinden, so kann man die deutliche Region dieses Blickfeldes als den *Blickpunkt* des Bewußtseins bezeichnen. Unter *Perzeption* ist der Eintritt einer dunkeln Vorstellung in das Blickfeld, unter *Apperzeption* ihre Erhebung in den Blickpunkt des Bewußtseins und damit ihr Klarwerden zu verstehen. *Klar* nennen wir eine Vorstellung, wenn sie von unserer inneren Wahrnehmung vollkommener als andere erfaßt wird. Zwischen Perzeption und Apperzeption verfließt stets eine wenigstens indirekt meßbare Zeit, obwohl uns diese Succession beider Akte oft nicht bewußt wird.

Die Erhebung einer Vorstellung in den Blickpunkt des Bewußtseins ist gleichbedeutend mit einer Willenshandlung, der Erhaltung der Vorstellung durch die Aufmerksamkeit. Damit sind Spannungsempfindungen in den beteiligten Sinnesgebieten verbunden, namentlich in und um das Auge. Endlich sind bei diesem Vorgange Gefühle maßgebend, die regelmäßig die Erhebung der Vorstellungen teils begleiten, teils ihr vorhergehen. Ihrem Wesen nach ist also die Apperzeption eine Einwirkung des durch Gefühle gelenkten Willens auf die Vorstellungen.

Die Perzeption ist eine unmittelbare Folge äußerer oder innerer Reize von vermutlich rein physiologischer Natur; sie *muß* jederzeit stattfinden, wenn die betr. Reize vorangegangen sind und eine gewisse, durch physiologische Verhältnisse bestimmte Intensität besitzen. Erst wenn eine Vorstellung perzipiert worden ist, mag sie ein Anschauungs- oder ein Erinnerungsbild sein, vermag sie durch die mit ihr verknüpften Gefühle einen psychischen Reiz auf den Willen auszuüben. Der Erfolg dieser Reizung des Willens durch die perzipierte Vorstellung ist die Apperzeption der Vorstellung. Die Apperzeption *kann* nur durch *ein* Motiv bestimmt werden (passive Apperzeption); aber fast immer ist hier ein *Wahlakt* vorhanden, wenn wir uns der perzipierten Vorstellungen auch nicht immer

bewußt sind. Dabei muß schließlich die apperzipierte Vorstellung durch ihren Gefühlston den größten Reiz ausgeübt haben (aktive Apperzeption). Die Motive der Apperzeption sind teils äußere, an die Sinnesempfindungen geknüpfte und in der Regel nach dem Maße der ihnen innewohnenden Intensität entscheidende, teils innere. In letzterem Falle kann sich eine reproduzierte Vorstellung mit verschiedenen simultanen, d. h. solchen Verbindungen, bei denen die zuerst vorhandenen und die durch Assoziation hinzugetretenen Vorstellungen ein gleichzeitig dem Bewußtsein gegebenes Ganzes bilden, vereinigen und den Ausschlag geben. Besonders wichtig sind unter diesen Verbindungen die Verschmelzungen, d. h. die Verbindungen von Wahrnehmungen desselben Sinnes, welche wiederholt zu gleicher Zeit ins Bewußtsein eintreten, und die sog. Komplikationen, d. h. Verbindungen, welche die Wahrnehmungen verschiedener Sinne miteinander eingehen (z. B. die Wahrnehmung der weißen, krystallinischen Beschaffenheit des Zuckers mit dem Auge und gleichzeitig die der Süße mit der Zunge). Zu den geläufigsten und wichtigsten Komplikationen gehören die Wortvorstellungen, wo in der Regel der akustische Eindruck mit der Bewegungsempfindung und dann mit dem Schriftbild des Wortes verbunden ist. Während aber bei den Komplikationen die einzelnen Bestandteile der Verbindung stets deutlich unterscheidbar sind, weil sie disparaten Sinnesgebieten angehören und unter anderen Bedingungen auch getrennt voneinander vorkommen können, gehen bei den sog. Assimilationen durch einen äußeren Eindruck erweckte Sinneswahrnehmungen mit ihnen ähnlichen Erinnerungsbildern Verbindungen ein, bei denen eine Sonderung der ursprünglichen Bestandteile meist nicht mehr vorgenommen werden kann. Immer handelt es sich dabei um zusammengesetzte Prozesse, zu deren Entstehung im einzelnen Falle unübersehbar viele elementare Verbindungsprozesse zusammenwirken können. Es kann aber auch der Apperzeptionsvorgang allein durch reproduzierte Vorstellungen beeinflußt werden, welche vermöge der sie begleitenden Gefühle als innere Reize sich geltend machen und eindeutig oder mehrdeutig die Apperzeption bestimmen [1]).

Wir unterscheiden zwischen assoziativen und apperzeptiven Verbindungen der Vorstellungen [2]). Die sog. succesive, mit der Assimilation nahe zusammenhängende Assoziation reiht die Vorstellungen äußerlich aneinander; die Klassenbegriffe, unter die fertige Assoziationsprodukte subsumiert werden können, pflegt man fälschlich als Assoziationsgesetze zu bezeichnen und unterscheidet als solche das Gesetz der Ähnlichkeit,

[1]) *O. Staude in Wundts Phil. Stud. 1, 192 f.

[2]) Wundt, Phys. Psychol. 2[4], 432 f. (2[3], 374 f.); Vorles. 305 ff.

das des Kontrastes, das der räumlichen Koexistenz und das der Gleichzeitigkeit bezw. der zeitlichen Folge (Contiguität). Aber da die beiden ersteren zusammengehören, bezw. die Assoziation nach Kontrast lediglich ein besonderer Fall der Ähnlichkeitsassoziation ist, und bei beiden letzteren Formen nicht eine innere Beziehung, sondern nur eine äußere gewohnheitsmäßige Verbindung derselben gegeben ist, so erscheint es einfacher, nur zwei Hauptformen der successiven Assoziation zu unterscheiden, die innere und die äußere oder die Ähnlichkeits- und die Berührungsassoziation. Beide kommen bei jeder einzelnen wirklichen Assoziation zusammen vor; nur überwiegen bald die einen, bald die anderen Verbindungen der Elemente. In Bezug auf die in sie eingehenden Prozesse unterscheiden sich die Ähnlichkeits- und die Berührungsassoziationen in zwei Punkten. Bei jenen überwiegen im allgemeinen die Gleichheits-, bei diesen die Berührungsverbindungen der Elemente, und bei den ersteren ist unsere Aufmerksamkeit auf die übereinstimmenden, bei den letzteren auf die abweichenden Eigenschaften der Vorstellungen gerichtet. Auch hierbei spielt das Gefühl eine sehr entscheidende Rolle. Reproduziert werden öfter und leichter Vorstellungen, welche mit unseren jeweiligen Stimmungen und Gefühlen harmonieren, dadurch selbst Gefühlswert erhalten und durch diesen sich im gegebenen Augenblicke den Eintritt in das Bewußtsein erzwingen. Und sodann kehrt eher zusammen wieder, was einmal zusammen unser Interesse erregt hat, uns angenehm oder unangenehm war [1]). Die Berührungsassoziation beruht stets auf einer durch wiederholte Übung eingetretenen Gewöhnung und erfolgt demgemäß nach dem Prinzip der assoziativen Gewöhnung. Sobald irgend welche Vorstellungen, die innerlich noch so disparat sein mögen, mehrmals unserem Bewußtsein in äußerer Verbindung geboten werden, tritt die Neigung ein, sie in der räumlichen Verbindung zu erneuern. Die innere Assoziation kann unter Umständen eine Vereinigung von Vorstellungen zustande bringen, die niemals zuvor verbunden gewesen sind; aber eine unerläßliche Bedingung einer solchen Verbindung bleibt es stets, daß die Vorstellungen irgendwelche Elemente miteinander gemein haben. Das der inneren Assoziation zugrunde liegende Prinzip kann man daher als das der assoziativen Verwandtschaft bezeichnen [2]). Unter den Assoziationen successiver Vorstellungen sind für das menschliche Bewußtsein die Wortassoziationen von hervorragender Wichtigkeit; durch sie wird vorzugsweise der intellektuelle Erwerb des Bewußtseins dem Gedächtnis verfügbar. Die inneren Assoziationen bereiten den

[1]) Th. Ziegler, D. Gefühl S. 150 f.

[2]) Die Einteilung der beiden Hauptformen der Assoziation bei Wundt 2⁴, 433 (2³, 375) f.; Ziehen a. a. O. 144 ff. — Ernst Schrader, Beitr. z. Psychol. d. Urteils. Halle Diss. 1890.

Gedankenprozeß vor, die Wortassoziationen machen die logischen Vorstellungsverbindungen zu mechanisch eingeübten, ohne aktive Anstrengung des Denkens sich vollziehenden Vorgängen, welche fortwährend zum logischen Gebrauch disponibel bleiben. Die Assoziation bildet die hauptsächlichste Grundlage der auf allen Gebieten des geistigen Lebens wiederkehrenden Erscheinung der Vereinigung. Alle Thätigkeiten unseres Bewußtseins erscheinen in einem fortwährenden Streben, sich mit den vorangegangenen und gleichzeitigen Thätigkeiten zu verbinden. Die Assoziation zeigt dieses Streben soweit von Erfolg begleitet, daß eine gegenwärtige Thätigkeit eine frühere wiederzuerwecken imstande ist. Die Assoziationen sind überall Vorstufen der apperzeptiven Verbindungen.

Bei der Apperzeption[1]) werden im allgemeinen die Vorstellungen in keine anderen Verbindungen gebracht, als in denen sie auch in den Assoziationen schon vorgebildet waren. Aber dabei gelangen die einzelnen Vorstellungsinhalte erst in vergleichende Beziehungen, zwischen einer Mehrheit bereitliegender assoziativer Verbindungen werden die geeigneten ausgewählt, und auf diese Weise entsteht der strengere Zusammenhang des logischen Denkprozesses. Dazu kommt, daß die Vorstellungen, die in den letzteren eingehen, zum Teil den höchsten Stufen der Verschmelzung und Verdichtung angehören und so sich zu jenen psychischen Gebilden entwickelt haben, die wir als Begriffe bezeichnen. Dadurch geschieht es, daß die aktive Apperzeption bei der Verbindung successiver Vorstellungen vorzugsweise als eine zerlegende Thätigkeit erscheint. Die Gesetze, nach welchen die Auswahl der geeigneten Vorstellungen aus mehreren Assoziationen erfolgt, sind die eigentlichen Apperzeptionsgesetze. Indem sich die Apperzeption des ihr durch die Assoziationen bereit gehaltenen Stoffes bemächtigt, ist ihre Thätigkeit teils eine verbindende, teils eine zerlegende; beide Arten der Funktion greifen sehr oft ineinander ein oder lösen sich ab.

Durch die Apperzeption werden getrennte Vorstellungen verbunden, um aus ihnen neue einheitliche Vorstellungen zu gewinnen. Die erste Stufe apperzeptiver Verbindungen bildet die Agglutination der Vorstellungen; es ist dies diejenige Verknüpfung ursprünglich assoziativ verbundener Vorstellungen, bei welcher wir uns zwar noch der Bestandteile deutlich bewußt sind, aber aus denselben eine resultierende Vorstellung gebildet haben (z. B. aus Haus und Thüre: Hausthüre).

In vielen Fällen verschwinden aber die ursprünglichen Elemente all-

[1]) Ziehen a. a. O. 148 u. 162 verwirft die Apperzeption als „ein ganz rätselhaftes hypothetisches Seelenvermögen" und nimmt als bestimmende Faktoren die Stärke der assoziativen Verbindung, die Deutlichkeit u. namentlich den Gefühlston an, endlich das, was er Konstellation nennt; Ziegler a. a. O. S. 39 ff. modifiziert die Wundtsche Auffassung durch die Betonung des Gefühlsmäßigen.

mählich aus dem Bewußtsein, und wir sind uns nur noch der resultierenden Vorstellung bewußt: hier haben wir es mit einer apperzeptiven Verschmelzung der Vorstellungen zu thun. Dieser Verschmelzungsprozeß hat die Vorgänge der Verdichtung und der Verschiebung der Vorstellungen in seinem Gefolge, welche in der Sprache in den Erscheinungen des Bedeutungswechsels der Wörter, namentlich in den Prä- und Suffixen, sich reflektieren. In dem Maße aber, als die ursprünglichen Elemente einer durch apperzeptive Verschmelzung entstandenen Vorstellung verloren gehen, pflegen sich zugleich Beziehungen dieser Vorstellungen zu anderen auf ähnliche Weise entstandenen zu bilden. Dies geschieht durch den Prozeß der Gedankengliederung, welcher die Vorstellungen zu einander in Beziehung setzt, indem er sie als Teile von Gesamtvorstellungen aussondert, in denen sie in bestimmten Verhältnissen zu einander stehen. Solche in mehr oder minder mannigfaltige Gedankenbeziehungen gebrachte Vorstellungen bezeichnen wir als Begriffe; da die Vorstellung selbst nicht das ganze Wesen des Begriffes umfaßt, so gestaltet sie sich, je reicher jene Beziehungen werden, um so mehr zu einer Stellvertreterin des Begriffs. Durch diese Entwickelung wird endlich unsere Apperzeption befähigt, Gedankenbeziehungen als solche, ohne eine Unterlage einzelner Vorstellungen, in Begriffen zu fixieren. So entstehen die abstrakten Begriffe, die in unserem Bewußtsein nicht mehr durch repräsentative Vorstellungen in ihrer ursprünglichen Bedeutung, sondern nur noch durch vorstellbare Zeichen, Wörter und ihre Schriftzeichen, vertreten sind.

An die verbindende schließt unmittelbar die zerlegende Wirksamkeit der Apperzeption sich an. Sie besteht darin, daß die aus dem Apperzeptionsvorrat durch aktive Apperzeption gebildeten Vorstellungen wieder in Teile gegliedert werden, wobei übrigens diese Teile keineswegs mit jenen identisch zu sein brauchen, aus welchen sich ursprünglich die Vorstellungen zusammensetzten. Diese apperzeptive Gliederung geschieht stets nach dem Gesetz der Zweigliederung, welches die logischen Denkprozesse (Subjekt und Prädikat, Nomen und Attribut, Verbum und Objekt, Verb und Adverb) beherrscht. Wahrscheinlich entwickeln sich die apperzeptiven aus den assoziativen Verbindungen der Vorstellungen. Insbesondere liegen in den inneren Assoziationsgesetzen die Keime zu den logischen Denkgesetzen, insofern die assoziativen Beziehungen der Vorstellungen durchgängig einen logischen Charakter an sich tragen, durch welchen sie das eigentliche Denken vorbereiten und schließlich allein möglich machen. Diesen Charakter erhalten sie von den vorgestellten Dingen selber, die, indem sie dem Denken den Stoff zu seiner Thätigkeit liefern, auch in ihren eigenen Beziehungen

bereits jenen Gedankenbeziehungen entsprechen müssen, welche die Apperzeption herstellt. Die Wirklichkeit ist uns schließlich nur gegeben in unseren Vorstellungen. Diese treten vermöge ihrer eigenen Beschaffenheit in jene Verbindungen, welche in den inneren Assoziationsgesetzen ihren Ausdruck finden, und in diesen Verbindungen werden sie apperzipiert. Aber indem sich von je einer Vorstellung aus mehrfache Beziehungen zu anderen Vorstellungen entwickeln, entsteht ein Kampf der Motive, und an die Stelle der ursprünglich eindeutig bestimmten Willenshandlung tritt die innere, wesentlich durch Gefühle bestimmte Wahlhandlung. Nun handelt es sich nicht mehr bloß darum, daß die verbundenen Vorstellungen überhaupt innere Beziehungen besitzen, sondern daß sie in den logisch-richtigen Beziehungen stehen, d. h. in denjenigen, welche der Zusammenhang des Denkprozesses erfordert.

So ermöglicht die aktive Apperzeption nach doppelter Gesetzmäßigkeit einen Überblick über die Gesamtgruppen unseres Seeleninhaltes und einen Einblick in die einzelnen Elemente desselben.

Auch bei den höchsten Formen produktiver Geistesarbeit ergänzen sich Assoziation und Apperzeption gegenseitig. Der Wille ist allein nicht imstande, eine neue Vorstellung zu erwecken und auszubilden, ohne sich auf den Zusammenhang der mit ihr verwandten Gebilde zu stützen. Die eigentliche Schöpfung ist das Werk der Assoziation, welche aus jeder gegebenen Vorstellung neue Vorstellungsreihen erzeugt und in ihrer eigenen Thätigkeit ihre Nahrung findet. Aber der durch Gefühle beeinflußte Wille beherrscht gesetzgebend die ungebundene Schöpfungskraft der Assoziation und zwingt sie in den Dienst seiner höheren Zwecke. Überall ruht das Maß der geistigen Produktion auf der Ergiebigkeit assoziativer Beanlagung; was jedoch dem schaffenden Geiste Ziel und Wert seiner Arbeit sichert, sind die durch Gefühlssinn geleitete Spontaneität der Apperzeption und die Beharrlichkeit ihrer Motive[1]).

Auf der reichlichen Übung in Assoziation und Apperzeption beruht das Lernen; je öfter die verknüpften Vorstellungen wieder ins Bewußtsein gelangen, um so fester wird die Verknüpfung und um so sicherer der Ablauf der Reproduktion. Auf der gewohnheitsmäßigen Verbindung gewisser Vorstellungen, die ursprünglich beziehungslos nebeneinander stehen, beruht die Erlernung der Sprachen[2]); aber auch die Fortbildung des Seelenlebens ist vorzugsweise durch die Herstellung fester, reicher und mannigfacher Assoziationen und Apperzeptionen bedingt.

---

[1]) O. Staude in Wundts Phil. Stud. 1, 210 f.

[2]) Lazarus, Leben der Seele 2, 77. — Volkmann a. a. O. 1, 438 f. — Hoppe, Das Auswendiglernen und Auswendighersagen. Hamburg u. Leipzig 1883.

Schiller, Handbuch der prakt. Pädagogik. 3. Aufl.

Die Erfahrung lehrt aber, daß nicht nur zwischen Vorstellungen solche Assoziation, Apperzeption und Reproduktion stattfindet, sondern daß dies auch geschieht zwischen Vorstellungen, Gefühlen, Begehrungen, ja selbst körperlichen Bewegungen, die alle gegenseitig in solche Verknüpfungsverhältnisse eintreten können. Wenn wir auch die innere Natur dieser Vorgänge nicht genau und sicher kennen, so ist die Thatsache deshalb nicht weniger sicher, und da auch hier die Übung von der allergrößten Bedeutung ist, so ist diese Erscheinung für die Erziehung wichtig. Noch nicht genug erkannt, aber deshalb doch nicht in seinem Vorhandensein zu bezweifeln ist der bedeutende Einfluß, den namentlich Gefühlszustände auf die Reproduktion ausüben; hier wird regelmäßig der Grund zu suchen sein zu scheinbar ganz ohne Veranlassung eintretendem Bewußtwerden von Vorstellungen, welche die Herbartsche Psychologie als freisteigende bezeichnet hat[1]).

Wenn die sinnlichen Vorstellungen, welche einmal unbewußt geworden sind, wieder reproduziert werden, so besitzen sie nicht mehr die sinnliche Frische, werden infolge davon leichter von neuen verdunkelt und verlieren leichter den Zusammenhang mit anderen Vorstellungen[2]), die mit ihnen in inneren oder äußeren Assoziationen standen.

Bei dem großen Reichtume von Assoziationen, welche in dem Bewußtsein der einzelnen Individuen vorhanden sind, und auf deren Festigkeit und Mannigfaltigkeit die Fortbildung des Geisteslebens beruht, läßt sich nie mit Sicherheit entscheiden, welche Assoziationen eine erregte Vorstellung erwecken wird; aber stets wird dies nach dem Gesetze erfolgen, daß jedesmal diejenige wachgerufen wird, welche zu der erregten die meisten oder die wirksamsten Beziehungen hat. Für die Erziehung entsteht daraus die Pflicht, sich über die Assoziationen des Zöglings ein möglichst genaues und sicheres Bild zu schaffen und dafür zu sorgen, daß nichts in sein Bewußtsein durch den Erzieher gebracht werde, was nicht mit möglichst starken Gefühlstönen verbunden ist und deshalb in der Regel vereinzelt bleiben wird; denn dasselbe wird bald vergessen und geht für die innere Ausbildung verloren. Die Herbartsche Philosophie legt auf die Reihenbildung der Vorstellungen ein sehr großes Gewicht. Unter Reihe versteht man eine Anzahl von Vorstellungen bezw. seelischen Vorgängen, die öfter in derselben Aufeinanderfolge ins Bewußtsein eintreten. Die Erfahrung lehrt uns, daß öfter verfolgte Reihen solcher seelischen Gebilde immer leichter, schneller und sicherer ablaufen, bis der Ablauf geradezu mechanisch

---

[1]) Vgl. die Schilderung bei Volkmann 1, 415 ff. — Wundt, Vorles. S. 332 ff. führt das sog. freie Aufsteigen von Vorstellungen auf indirekte Assoziationen zurück.

[2]) Volkmann a. a. O. 1, 463 ff.

vor sich geht. Nur dadurch, daß solche Reihen durch Gewohnheit sicher und rasch verlaufen, gewinnt der Mensch Zeit und Kraft, neue zu schaffen, und so immer befähigter zu werden, die sich an Schwierigkeit steigernden Aufgaben des Lebens zu lösen. Bei diesen Prozessen stumpfen sich Gefühlswert und Gefühlston immer mehr ab; die von ihnen begleiteten Vorstellungen, Vorstellungsverbindungen und sonstigen psychischen Vorgänge hören auf, jedesmal die Aufmerksamkeit zu erregen und in das Bewußtsein zu dringen und werden unbewußt vollzogen; so wird, was ursprünglich mit Bewußtsein ausgeführt wurde, mechanisch, die Einbuße an Gefühl kann aber der denkenden Betrachtung zugute kommen, insofern das Wahrgenommene dadurch eher befähigt wird, Gegenstand objektiver Erkenntnis zu werden[1]). Auf der anderen Seite besteht in einer zu weitgehenden Reihenbildung eine gewisse Gefahr für freie Beweglichkeit des Vorstellungslebens. Wie die täglichen Gewohnheiten in gewissermaßen fest und starr gewordenen Vorstellungsreihen ihren Grund haben, so entsteht im geistigen Leben in ähnlichem Falle Starrheit und Mechanismus. In diese Gefahr gerät jeder Unterricht, der die bloße Rezeptivität und das Auswendiglernen an die Stelle der Selbstthätigkeit setzt[2]), und der überhaupt nicht regelmäßig eine Abwechslung in der seelischen Thätigkeit eintreten läßt (s. S. 102).

Bei der geistigen Arbeit spielten zwei Faktoren eine entscheidende Rolle, die **Apperzeption** und die **Aufmerksamkeit**. Sie haben eine weitere Bedeutung, als bisher betont wurde, indem jene überhaupt die Verschmelzung eines noch isolierten geistigen Gebildes mit dem vorhandenen Geistesinhalte durch eine Willenshandlung ist, welche sich in der Steigerung der Aufmerksamkeit und in der Anpassung derselben an den gegebenen Eindruck kundgiebt; durch die erstere wird die Stärke, durch die letztere die Schärfe der Apperzeption, durch beide zusammen die Klarheit des apperzipierten Seelengebildes bestimmt. Diese Verschmelzung tritt bei jedem einzelnen, eben gegebenen Seelengebilde ein: Wahrnehmungen, Erinnerungen, freies Spiel der Einbildungskraft, vereinzelte Begriffe, Gefühle, Begierden, alles unterliegt derselben. Auf geschickter Herbeiführung von Apperzeptionen beruht die Kunst des Unterrichts[3]). Apperzeption.

---

[1]) Die Bedeutung des Gefühls für diese Vorgänge setzt Th. Ziegler, D. Gefühl S. 47 ff. auseinander.

[2]) Volkmann a. a. O. 1, 453 ff. — P. Radestock, Die Gewöhnung. S. 37 f.

[3]) Volkmann a. a. O. 2, 188 ff. — Steinthal, Zur Sprachphilosophie. Zeitschr. f. Philos. 32, 171 ff. — Lazarus, Leben d. Seele 2, 41 ff. — K. Lange, Die Apperzeption. 3. Aufl. Plauen 1889. — Staude in Wundts Philos. Stud. 1, 149. 192. — Fr. J. Rieden, Kritik d. Apperzeptionstheorieen von Leibniz, Kant, Herbart, Steinthal u. Wundt. 1888. — O. Frick, D. prakt. Bedeut. d. Apperzeptionsbegr. f. d. Unterr. LP. 8, 1. — Ziehen a. a. O. 167 ff.

Aufmerksamkeit.

Das Verhalten unseres Inneren zu den unzähligen Eindrücken, welche beständig in unser Bewußtsein zu gelangen suchen, ist verschieden. Weitaus die meisten derselben vermögen sich nicht zur Geltung zu bringen, weil es einzelnen durch stärkere Gefühlstöne gelingt, die ganze Bewußtseinsthätigkeit auf sich zu konzentrieren. Den letzteren ist die Aufmerksamkeit zu teil geworden[1]); dieselbe ist also der Zustand des Bewußtseins, in dem es bestimmten Vorstellungen in höherem Grade zugewandt ist als anderen. Die Richtung der Aufmerksamkeit auf Wahrnehmungen wie auf Erinnerungsbilder beruht allgemein auf einer vom Gefühle angeregten Innervation, durch welche gleichzeitig die einem bestimmten Sinnesgebiet zugehörigen Muskeln erregt und die entsprechenden sinnlichen Empfindungen ausgelöst werden (z. B. die eine Gesichtsvorstellung begleitenden Bewegungsempfindungen des Auges richten sich nach den Hauptbegrenzungslinien des Gegenstandes). Die mit den Vorstellungen verbundenen Gefühle wirken dabei als innere Reize, der entscheidende Grund des Geschehens aber kann nur in der unserer direkten Nachweisung sich entziehenden ganzen Vergangenheit und Anlage des Bewußtseins gesucht werden, das mittels der Aufmerksamkeit und der Apperzeption bestrebt ist, das viele Neben- und Nacheinander zur Einheit zusammenzufassen. Darum bildet die Aufmerksamkeit auch erst allmählich sich aus, und je reicher, intensiver und mannigfaltiger der Inhalt des Bewußtseins ist, desto stärker und vielseitiger wird sie. Bezeichnet man die intensive Beziehung von gefühlsstarken Vorstellungen zu dem Bewußtseinsinhalte als das Interesse, welches der Mensch diesen Vorstellungen entgegenbringt, so kann man mit Recht sagen, daß überall die Aufmerksamkeit vorhanden ist, wo das Interesse erweckt werden kann. Inhalt und Umfang dessen, worauf jemand unwillkürlich aufmerkt, und die Intensität dieses Aufmerkens gestatten einen Schluß auf die Ausbildung seines Vorstellungskreises nach dessen Eigentümlichkeit, Mannigfaltigkeit und Festigkeit. Der Unterricht nimmt bereits vorhandene Interessen in Anspruch und sucht bleibende zu schaffen[2]). Wenn man häufig gemeint hat, daß allein die Stärke der Eindrücke für die größere Aufmerksamkeit bestimmend sei, so kann dies nur bezüglich der Empfindungen insofern als richtig gelten, als die Stärke der Gefühlstöne davon abhängt; bei den Vorstellungen und Gedanken, denen die sinnliche Frische fehlt, sind andere Momente maßgebend, die in dem gegenseitigen Verhältnisse der

---

[1]) Wundt, Phys. Psychol. 2^4, 266 (2^3, 235 ff.); Vorles. 271 ff. — Dohrn, D. Problem d. Aufmerksamkeit. Schleswig 1876. — Mosso, D. Ermüd. S. 178 ff.

[2]) A. Walsemann, Das Interesse. Hannover 1884. — Nasser, Das Interesse im Unterr. BlBG. 1888 H. 7.

Vorstellungen zu einander zu suchen sind, unter denen das des Gegensatzes besonders häufig bestimmend ist. Auch hierbei spielt das Gefühlsleben eine sehr eingreifende Rolle; der Ablauf unserer Vorstellungen ist stets von Lust- und Unlustgefühlen begleitet, ohne daß wir auch hier den eigentlichen Zusammenhang näher zu erkennen vermögen. Wahrscheinlich ist nun überall, selbst da, wo wir uns dessen nicht bewußt werden, die Erinnerung an jenes Lust- oder Unlustgefühl und damit eine größere oder geringere Wertschätzung bestimmend und bedingt die Stärke des Interesses und der Aufmerksamkeit. Aber ebenso gut beeinflussen auch hier Anlagen und beabsichtigte oder unbeabsichtigte Einwirkungen der Umgebung und Erziehung in Haus und Schule die Richtung des Interesses. Überall wirkt der durch das Gefühl unmittelbar oder mittelbar beeinflußte Wille entscheidend mit. Darum sind eigentlich die Bezeichnungen willkürliche und unwillkürliche Aufmerksamkeit mindestens mißverständlich. Bei der letzteren wird die Richtung der Apperzeption unmittelbar durch die ihr gebotenen Vorstellungen selbst bestimmt, unter denen in der Regel eine so sehr durch ihre Intensität bezw. den ihr zukommenden Gefühlston bevorzugt ist, daß die Apperzeption einer andern gar nicht in Frage kommen kann. Im ersteren Falle dagegen findet ein Wettstreit zwischen mehreren Vorstellungen statt, und wir empfinden nur die Apperzeption einzelner unter denselben als eine Handlung, welche in letzter Instanz nicht durch die Vorstellungen, sondern von der durch die Stärke des Gefühlstones bestimmten und gelenkten Thätigkeit der Apperzeption selbst bestimmt wird. Erst dadurch werden wir uns derselben deutlich als einer inneren Thätigkeit bewußt: in der That ist nur das Maß der letzteren verschieden. Wundt hat deshalb beide Fälle präziser als aktive und passive Aufmerksamkeit unterschieden[1]). Wie jede Willenskraft, ist auch die Aufmerksamkeit einer Entwickelung fähig, weil sowohl die bei derselben thätigen Nerven allmählich geübt und gestärkt werden können, als auch die Fähigkeit der Seele, mit der Aufmerksamkeit vieles zu umfassen, erhöht werden kann. Durch Übung lernt man nicht nur rasch auffassen, sondern auch rasch von einem zum andern übergehen, rasch Ziele sich stecken und Entschlüsse fassen. Besonders für Lagen, in denen man unter erschwerenden Umständen arbeitet, sind solche die Aufmerksamkeit und Geistesgegenwart fördernden Übungen dienlich[2]). Für den Unterricht entsteht hieraus jedenfalls die Forderung, allen Lernstoff, der an den Schüler herangebracht wird, so zu wählen, daß er leicht sowohl passive als aktive Apperzeptionen

---

[1]) Wundt ebd. 2^4, 278 (2^3, 243).

[2]) Fauth, Gedächtnis S. 296 f.

erweckt, und so klar zum Verständnis zu bringen, daß dadurch das Gefühl der Lust erregt wird, welches stets mit völliger Klarheit von Vorstellungsreihen verbunden ist. Altes und Neues, Nahes und Fernes, Leichtes und Schweres, völlig Klares und nur Angedeutetes müssen in richtigem Wechsel erscheinen; sobald der Unterrichtsgegenstand unter oder über dem geistigen Niveau der Schüler liegt, entsteht das Gefühl der Unlust, und wenn der Unterricht zu lange bei Bekanntem verweilt, vermag er das Interesse nicht mehr zu fesseln, weil das Gefühl der Wertschätzung nicht mehr vorhanden ist. Aber auch Auffassen und Selbstthätigkeit müssen in angemessenem Wechsel erscheinen, wobei die letztere entschieden überwiegen muß; bloß rezipierende Thätigkeit macht den Schüler gleichgültig und verdrossen, Selbstfinden erzeugt das Gefühl der Befriedigung und sichert damit das Interesse. Wenn man nun an den Schüler die Forderung stellt, aufzumerken, so verlangt man damit, daß er durch Willensenergie in seinem Vorstellungsvorrate alles zurückdränge, was die Reinheit und Stärke der Fixierung neuer Vorstellungen beeinträchtigen könnte, wozu auch die Dämpfung der gegenstandslosen Unruhe des Gemüts gehört[1]). Da damit eine große Anstrengung und eine starke Spannung des Willens dem Schüler zugemutet wird, so ist es selbstverständlich, daß eine solche Forderung bezüglich ihres Erfolges zu der geistigen Reife der Schüler im direkten Verhältnisse steht, und auf unteren Stufen der Lehrer wesentlich nur da auf Aufmerksamkeit im Unterrichte rechnen kann, wo gefühlsstarke Vorstellungen bei den Schülern erweckt und zur Entfaltung gebracht werden. Je reicher das Vorstellungs- und Gefühlsleben des Schülers wird, desto leichter wird es sein, auch selbst nicht mehr neuen Vorstellungskomplexen doch das Gefühl der Wertschätzung zuzuwenden, indem durch denkende Prozesse der ursprüngliche Reiz der Neuheit ersetzt wird. Auf der zunehmenden Entwickelung dieser Fähigkeit beruht überhaupt die Möglichkeit der immer und immer wieder sich denselben Vorstellungskomplexen zuwendenden geistigen Thätigkeit und damit der Vertiefung in dieselben. Praktisch würde sich daraus die Folgerung ergeben, daß, während auf unteren Stufen Abwechslung innerhalb der Lehrgegenstände und innerhalb der Vorstellungskomplexe zu erstreben ist, je weiter nach oben, desto mehr eine zusammenhängende Betrachtungsweise sowohl für die Reihenfolge der Lehrstunden als auch der Lernprozesse innerhalb derselben sich empfiehlt.

Um die logische Verknüpfung zustande zu bringen, bedarf man des Urteils, des Schlusses und des Begriffes. Erst wenn über eine Reihe

---

[1]) Volkmann a. a. O. 2, 201 ff. — Lange, D. Apperzept. S. 154 ff.

von Einzelvorstellungen Beobachtungen eingetreten, Urteile gefällt und Schlüsse gezogen worden sind, kommt als schließliches Resultat der sondernden und verbindenden Geistesthätigkeit die Vereinigung jener Elemente zum Begriffe zustande. Dabei werden Vorstellungselemente verbunden, andere abgesondert, endlich die gleichartigen verknüpft und sprachlich bezeichnet. Alle weiteren intellektuellen Entwickelungen gehen mit Hilfe der Begriffe vor sich, auf deren Klarheit, Reichtum und Mannigfaltigkeit die erzieherische Thätigkeit zu richten ist.

Als Verstandesanlage betrachten wir die Disposition des Bewußtseins hinsichtlich der Prozesse des logischen Denkens oder jener apperzeptiven Verbindungen, bei denen die Vorstellungen die Bedeutung von Begriffen besitzen. Was wir als Denken zu bezeichnen pflegen, ist bald Verstandes-, bald Phantasiethätigkeit, und in dem normalen Verlaufe unserer Vorstellungen greifen diese beiden Funktionen so innig in einander ein, daß selten nur in der einen oder nur in der anderen Form eine Gedankenreihe ablaufen wird. Auch diese Anlage muß sich erst durch Erfahrung entwickeln, worauf Umgebung und Erziehung den allergrößten Einfluß ausüben; und das begriffliche Denken ist ohne die Sprache nicht möglich. Speziell der Wert des Unterrichts beruht in dieser Beziehung darauf, daß die Schüler stets zum eigenen Nachdenken, klaren Auffassen und richtigen Sprechen angehalten werden. Wenn dieses erreicht werden soll, so muß der Lehrer stets annähernd den Vorrat von Vorstellungsassoziationen kennen, auf welchen er bei den Schülern rechnen, und an die er das Neue anknüpfen kann; er muß aber auch stets wissen, in welcher Ausdehnung solche Verknüpfungen von dem Geiste des Schülers vorgenommen, weil noch beherrscht werden können. Eine solche Erwägung wird den letzteren vor Überhäufung mit Lernstoff bewahren. Bei der Verstandesanlage lassen sich zwei Tendenzen unterscheiden nach der vorwiegenden Richtung, welche die apperzeptiven Verbindungen der Vorstellungen einhalten. Der induktive Verstand ist geneigt, die einzelnen Thatsachen, welche die Objekte unserer Vorstellungen bilden, zu begrifflichen Formen zu verbinden; der deduktive dagegen besitzt mehr Neigung, den durch das Denken erzeugten begrifflichen Formen das einzelne unterzuordnen. Die Erziehung muß suchen, beide Richtungen möglichst gleichmäßig zu entwickeln, und sie wird darin durch die Unterrichtsstoffe unterstützt, die nirgends die ausschließliche Anwendung einer einzigen derselben gestatten. Verstand.

Das Beharren der Vorstellungen und aller übrigen geistigen Gebilde hängt von dem Grade der Klarheit und Intensität und damit von dem Gefühlstone ab, mit dem sie apperzipiert wurden. Alles, was ohne Gedächtnis.

Aufmerksamkeit in das Bewußtsein gelangt, hat keinen Bestand, ebenso bleiben Sinneseindrücke, welche überwältigend oder zu schwach, ferner solche, welche zwar stark, aber von zu langer Dauer sind, aber auch zu geringe geistige Unterschiede, wie sie bei kleinlichen Begriffsspaltungen vorkommen, ohne Fixierung. Die allgemeine Fähigkeit des Festhaltens und der Wiedererzeugung der Vorstellungen und übrigen geistigen Gebilde heißt **Gedächtnis**; doch wird gewöhnlich diese Bezeichnung nur von dem Beharren der intellektuellen Gebilde (Vorstellungen und Gedanken) gebraucht. Auch diese Fähigkeit, die man sich weder als ein psychisches Vermögen noch als eine spezifische Kraft vorstellen darf, ist in ihrem physiologischen Wesen durchaus dunkel; daß sie vorhanden ist, darf darum nicht bezweifelt werden. Ebenso steht fest, daß die Entwickelung derselben von der ursprünglichen Anlage, der Entwickelung der Sinne und den Lebens- und Bildungsverhältnissen, speziell von der durch diese bedingten Notwendigkeit der Übung abhängig ist. Auch das scheint sicher, daß die Entwickelung und Ausbildung des Gedächtnisses durchaus an jene Kontinuität des Bewußtseins geknüpft ist, welche schließlich in dem entwickelten Selbstbewußtsein ihren Abschluß findet; darum reicht das Gedächtnis in die früheste Kindheit nicht mehr zurück. Die Lokalisation der Gedächtnisbilder erfolgt in bestimmten Abteilungen des Gehirns, ist aber für die abstrakten Begriffe unbekannt. Mit derselben hängen die verschiedenen Arten des Gedächtnisses zusammen (z. B. Orts-, Zahlen-, Rhythmen-, Melodieen-, Farben-, Ton-Gedächtnis), die bei verschiedenen Individuen sehr verschieden entwickelt sind[1]). So giebt es Menschen mit vorwiegend zeitlichem Gedächtnis, denen sich die Vorstellungen in der zeitlichen Reihenfolge vergegenwärtigen, in welcher sie einwirkten, andere mit vorwiegend räumlichem Gedächtnis, denen sich die Vorstellungen in der Form einer räumlichen Koexistenz von Objekten oder Worten vergegenwärtigen; letzteres spielt bei allem Memorieren eine große Rolle. Bezüglich der Intensität und Deutlichkeit der Erinnerungsbilder gehen die Gesichtsvorstellungen in der Regel den Schallvorstellungen voran, während diese wieder die Empfindungen des Gefühls-, Geruchs- und Geschmackssinnes übertreffen; von Worten verschwinden diejenigen am ehesten, welche im Bewußtsein stets mit konkreten sinnlichen Vorstellungen verbunden sind, weil wir Personen und Sachen auch ohne Namen leicht vorstellen; nach ihnen kommen die konkreten Gegenstandsbegriffe, da deren Objekte in der Regel in deutlichen Gesichtsbildern von uns vorgestellt werden. Fester

[1]) Hoppe, D. Auswendiglernen. S, 43. 76 f. — *Fauth, D. Gedächtnis. Gütersloh 1888. — Ziehen a. a. O. 174 f. — John Huber, Das Gedächtnis. 1878. — Th. Ribot, Das Gedächtnis u. s. Störungen. Hamburg 1882. — Fauth, Hygieine d. Gedächtn. ZSchG. 4, 733.

haften die Worte für abstrakte Begriffe, und aus demselben Grunde Verba und Partikeln, weil wir diese nur mit Hilfe der Wörter gewinnen, die ihnen allein feste Gestalt geben, da sie nicht direkt auf Empfindungs- und Erinnerungsbilder zurückzuführen sind[1]). Das Gedächtnis, d. h. jene Fähigkeit, die Vorstellungen festzuhalten und zu erneuern, heißt umfassend, wenn viele und verschiedenartige Vorstellungen bewahrt werden, treu, wenn die früheren Vorstellungen genau und unverändert, dauerhaft, wenn dieselben lange festgehalten werden, leicht, wenn es nur einer kurzen Einwirkung der Eindrücke bedarf, um eine Wiedererzeugung oder Erneuerung derselben möglich zu machen. Selten sind alle diese Eigenschaften in einem Individuum vereinigt, sondern Leichtigkeit und Treue oder Dauerhaftigkeit scheinen sich häufig auszuschließen. Man spricht auch von mechanischem und logischem Gedächtnisse, indem man bei dem ersteren an die äußere (mechanische), bei dem anderen an die innere (logische) Verknüpfung der Vorstellungen und Seelengebilde denkt; doch darf man dabei nicht übersehen, daß das letztere nur zum einen Teil noch der Gedächtnissphäre angehört, während es zu einem anderen Teile in das Gebiet der Verstandesthätigkeit und Phantasie hinüberreicht. Ein weiterer Unterschied des Gedächtnisses ist der vom unbewußten und bewußten Gedächtnis. Unter ersterem versteht man das unbewußt und mechanisch wirkende Gedächtnis oder richtiger die Gedächtnisse des Lebens in den einzelnen Teilen des Nervensystems, auf denen sich die Reizbarkeit des Organismus, welche zu den verschiedenen Bewegungen führt, und namentlich die sogenannten sekundär automatischen Handlungen oder erworbenen Bewegungen, in gewissem Sinne auch die Reflexbewegungen und die Instinktbewegungen aufbauen, die eben dieses Gedächtnis des physiologischen Mechanismus teils als erworben, teils als ererbt zur Schau tragen. Ein Teil desselben ist in Form von der Gattung erworbener Dispositionen angeboren, ein anderer die Frucht der Einwirkung der von außen kommenden Reize und der bewußt wirkenden seelischen Thätigkeit, wobei die Gewöhnung wieder das entscheidende Moment bildet. Dieses gesamte Gedächtnis der Materie bildet die sichere und der Einwirkung zugängliche Unterlage der ganzen Entwickelung des menschlichen Lebens. Das bewußte Gedächtnis ist das Gedächtnis des bewußten Seelenlebens, das also Empfindungen und Vorstellungen, Begriffe, Urteile und Schlüsse, Gefühle und Willensakte umfaßt. Es steht mit dem unbewußten Gedächtnis insofern vielfach im Zusammenhange, als die Gewohnheit der Materie bei der Reproduktion geistiger Vorgänge

[1]) Kußmaul, D. Störungen d. Sprache. S. 164. — Ribot a. a. O. S. 3 ff. — Wundt, Phys. Psychol. 1⁴, 234.

nicht zu entbehrende Dienste leistet; besonders deutlich läßt sich dieser Einfluß im Traum und in der Halluzination nachweisen; aber er besteht überall, indem die geistige Reproduktion, soweit sie sich eines gewissen Mechanismus bedient, durch zurückbleibende Disposition der gesunden und eingeübten spezifischen Nerven- und Gehirnmaterie erleichtert wird[1]). Sucht man Vorstellungsreihen fest einzuprägen (memorieren), so geschieht dies teils mechanisch (Auswendiglernen), wobei die Sinne (Auge und Ohr) und die Sprechorgane beteiligt werden, so daß hinterher ein mechanisches Festhalten und Memorieren eintritt, teils judiziös oder ingeniös mittels sich wiederholender Denkprozesse, wobei zwischen den festzuhaltenden, an sich heterogenen Vorstellungen und Begriffen die von vornherein nicht vorhandene logische Verknüpfung durch Nachdenken und Urteilen hergestellt wird, indem man Vorstellungen bezw. Begriffe einschiebt, die durch ihren Inhalt oder durch bereits erworbene Verschmelzungen zwischen den zu verbindenden Vorstellungen und Begriffen feste und innige Beziehungen entwickeln[2]). Da das logische Gedächtnis stets von Gesamtvorstellungen ausgeht, ist es viel umfassender als das mechanische, welches immer nur von einer Vorstellung zur anderen mittels äußerer Verknüpfung fortschreitet und leicht in Verwirrung gerät, wenn auch nur an einer Stelle die Verknüpfungsreihe unterbrochen wird. Während das mechanische Gedächtnis in der Kindheit am kräftigsten ist, erreicht das logische erst bei gereiftem Bewußtsein die höchste Leistungsfähigkeit. Im Alter, wo die Gehirnthätigkeit infolge immer weiter greifender Atrophie der Nervenelemente überhaupt in der Regel abnimmt, schwindet auch das Gedächtnis; sicher trägt aber zu dieser Erscheinung auch der Umstand bei, daß dem Greise die lebhaften Gefühlstöne und damit starke Interessen fehlen, weil ihm nichts neu, alles längst bekannt ist[3]). Ebenso wird dasselbe durch somatische Störungen beeinträchtigt, welche die Gehirnthätigkeit vermindern, z. B. durch große Ermüdung und Geisteskrankheit.

Was die Pflege des Gedächtnisses in der Erziehung[4]) betrifft, so wird dieselbe mit der größten Sicherheit herbeigeführt durch die Wieder-

---

[1]) Fauth, Das Gedächtnis 127 ff. 229 ff.

[2]) Volkmann a. a. O. 1, 473 ff., der S. 476 ff. schöne Beispiele für die Gedächtnisse und eine lehrreiche Erörterung über die Mnemonik giebt.

[3]) Ziegler, D. Gefühl S. 157.

[4]) Miquel, Beitr. zu einer pädagog.-psychol. Lehre vom Gedächin. Hannover 1850. — Eiselen, Gedächtnis u. Gedächtnisübungen. NJP. 106, 20. — Focke, Das Wesen des Gedächtnisses. NJP. 122, 378. — Hensen, Über d. Gedächtnis. Kiel 1877. — Schindler, Gedächtnis u. Verstand im Dienste d. Schule. Progr. d. Wöhlerschule. Frankfurt a. M. 1876. — *Dörpfeld, Beitr. zur pädag. Psychol. 1. H. Denken u. Gedächtnis. 3. Aufl. Gütersloh 1886. — Forel, D. Gedächtnis u. seine Abnormitäten. 1885. — Fauth, Das Gedächtnis. S. 292 ff. — Ribot, D. Gedächtnis u. s. Störungen. Hamburg 1882. — P. Kirchner Pr. K.Realg. Berlin 1892.

holung, die entweder bloß eine Reproduktion des im Bewußtsein Vorhandenen ist, wenn nämlich die betreffenden Vorstellungsgruppen die nötige Klarheit und Deutlichkeit behalten haben, oder eine Wiederholung des ganzen Rezeptionsvorganges sein muß, wenn die im Bewußtsein vorhandenen Gebilde diesen Anforderungen nicht mehr entsprechen. Klarheit und Deutlichkeit hängen von der Kunst ab, mit welcher der Lehrer das Neue an vorhandene Vorstellungen angeschlossen hat, und damit von dem Interesse und von dem Grade der Aufmerksamkeit, also in letzter Linie von dem Gefühle, welches mit dem Neuen verbunden war. Je zahlreicher die Anknüpfungsmöglichkeiten für die neu aufzunehmenden Vorstellungen in dem Bewußtsein sind, desto fester werden diese in demselben beharren. Das Memorieren ist nichts anderes als eine Anwendung dieser Grundsätze, nur darf man dabei nicht außer acht lassen, was sich nach dem Vorhergehenden von selbst versteht, daß es eine allgemeine Wirkung des Memorierens nicht giebt, sondern daß die Wirkungen desselben immer nur auf die Vorstellungsgruppen sich erstrecken werden, auf welche es jeweils gerichtet wird, daß man also an mathematischem Lernstoff nicht das Memorieren von Vokabeln üben kann &c., daß das, was ohne Gefühlswert in unser Bewußtsein eindringt, auch leicht wieder verloren geht.

Während von dem Gedächtnisse die Vorstellungen lediglich in der Verknüpfung geboten werden, in der sie in das Bewußtsein eingetreten sind, läßt sich bei der Thätigkeit der Phantasie[1]) stets eine Verbindung der Vorstellungen nach bestimmtem Plane, jedoch ohne Rücksicht auf ihren Inhalt, nachweisen, bei welcher Gefühl und Wille mehr oder weniger bestimmend mitwirken. Die Art und Weise der Verbindung ist die der Apperzeption. Die Thätigkeit der Phantasie beginnt stets mit einer Gesamtvorstellung mit groben und unbestimmten Umrissen; dann erst treten die einzelnen Teile klarer hervor, und es entsteht das Phantasiegebilde mit allen Einzelheiten. Alle diese Vorstellungselemente müssen aber vorhanden sein; erfinden kann die Phantasie nichts als die Verbindung derselben. Denn auch die Phantasie ist kein Seelenvermögen, sondern nur ein Verhalten der Vorstellungen im Bewußtsein. Phantasie.

Die meisten Vorstellungen, welche im Phantasieleben zur Verwendung gelangen, sind durch das Auge dem Bewußtsein zugeführt und als solche am klarsten und beharrlichsten; aber auch die Schallgebilde besitzen Stärke genug, um massenhaft erneuert zu werden, während die übrigen Sinneseindrücke hierbei ganz zurücktreten. Doch können ebenso alle übrigen Gebilde, welche auf dem Gebiete des Intellekts, des Fühlens und Strebens

[1]) Für das Folgende siehe die weitere Ausführung bei Wundt, Phys. Psychol. 2.[4], 490 ff. 2[3], 397 ff.).

sich erzeugen, wie von der Gedächtnis-, so auch von der Phantasiethätigkeit erfaßt und in ihre Bilder verwebt werden.

Vom logischen Verknüpfungsverfahren unterscheidet sich diese Thätigkeit durch annähernd sinnliche Lebendigkeit und Anschaulichkeit der Vorstellungen, andererseits durch das Fehlen der Begriffe und Worte, welche durch Bilder ersetzt sind. Durch diese Fähigkeit, Gesamtbilder zu schaffen, unterstützt die Phantasie das Gedächtnis, welches häufig nur Einzelbilder bewahrt, und durch ihr anschauliches Wirken bereitet sie ebenso oft die logische Gedankenthätigkeit vor, wie sie deren Erfolge durch Schaffung konkreter Bilder sicherstellt; ähnliche Dienste leistet sie dem Wollen und Fühlen. Die Wirksamkeit der Phantasie ist passiv, wenn der Mensch sich dem Spiel der Vorstellungen überläßt, die von irgend einer Gesamtvorstellung angeregt werden, aktiv, wenn Gefühl und Wille zwischen den bei einer solchen Zerlegung sich bietenden Vorstellungen eine Auswahl treffen und auf diese Weise planmäßig das Einzelne zu einem Ganzen zusammenfügen. Beide Thätigkeiten gehen nebeneinander her und bedingen sich gegenseitig, indem die passive der aktiven Phantasie das Material bietet, aus welchem diese ihre Erzeugnisse formt. Die passive Phantasie wirkt um so lebhafter und unwiderstehlicher, je mehr das logische Denken zurücktritt, also im Kindesalter und in Krankheitszuständen, durch welche die Gehirnthätigkeit affiziert wird. Bei der Erziehung muß als Grundsatz gelten, daß die aktive Phantasiethätigkeit sich aus der passiven entwickele: aus diesem Grunde muß z. B. beim Spielen stets auch die eigene Thätigkeit des Kindes geweckt und geübt werden. Aber die Gefahren des Vorwaltens der passiven Phantasie darf man nicht übersehen. Es sei hier nur daran erinnert, daß durch Verwechslung passiver Phantasieerzeugnisse, die infolge der damit verbundenen starken Gefühlstöne natürlich ebenso gut die Disposition zur Reproduktion besitzen, wie andere Seelengebilde, in recht vielen Fällen das entsteht, was man in diesem Falle unrichtig als Lüge bezeichnet, und daß derselben Quelle die Neigung der Kinder für Geschichten entspringt, bei deren Anhörung und Verarbeitung sich mit starken Lustgefühlen verbundene eigentümliche innere Bilder ganz ohne Zuthun der Kinder erzeugen. Aus diesem Grunde ist eine sorgfältige Sichtung der Geschichten und Sagen dringend geboten, da die Phantasie durch dieselben zwar Nahrung und Anregung, aber auch die rechte Leitung und Übung erhalten soll. Je nachdem durch die Phantasiethätigkeit, welche in den einzelnen Menschen dem Grade und der Art nach verschieden sich beweist, den Vorstellungen lebendige Anschaulichkeit verliehen oder mehr mannigfache Verbindungen der Vorstellungen herbeigeführt werden, spricht man von anschaulicher

und kombinierender Phantasie. Die Phantasie tritt mit allen psychischen Vorgängen in Verbindung und übt auf dieselben einen mannigfach stärkenden, festigenden oder bestimmenden Einfluß. Die im Gedächtnisse vorhandenen Teilvorstellungen setzt sie, freilich meist nicht ganz genau so, wie sie ins Bewußtsein eintreten, und meist in einem anderen seelischen Gesamtzustande, teils idealisierend, teils steigernd und schwächend, teils unvermeidliche Lücken ausfüllend, auf Grund vorhandener Erfahrungen und vor allem an der Hand des Kausalitätsgesetzes [1]), wieder zum Gesamtbilde zusammen; den abstrakten Denkprozeß belebt sie durch konkrete Bilder, durch welche sie den Erzeugnissen desselben erst Anschaulichkeit verleiht (z. B. im geschichtlichen und geographischen Unterricht); das Gefühlsleben macht sie lebhafter und intensiver, und manche Formen desselben, wie das Mitgefühl, beruhen wesentlich auf ihrem Schaffen. Damit hängt auch der Einfluß auf den Willen zusammen; sie macht die Strebungen energischer, indem sie denselben Erfüllung in ihren leichten Gebilden verheißt. An und für sich bedarf die Phantasie durch die Erziehung mehr der Einschränkung und der Umbildung als der Anreizung. Dies geschieht am zweckmäßigsten dadurch, daß dieselbe auf Bildungsstoffe hingelenkt wird, welche eine anschauliche Behandlung gestatten und die Erzeugung von Bildern fördern; solche sind die schönen Künste in erster Linie, also Zeichnen und Malen und deren Erzeugnisse, die Poesie, die Musik, aber auch der Religionsunterricht, die Geschichte und Geographie. Während die ersteren ohne Zuthun des Lehrers wirken, wobei diese Wirkung der klärenden Nachhilfe desselben bedarf, muß er im letzteren Unterrichte Bilder schaffen, welche so anschaulich sind, daß sie durch Lustgefühle die Mitarbeit der kindlichen Phantasie in Bewegung setzen, und daß den in dieser Weise ins Bewußtsein gelangten Gebilden Dauerhaftigkeit zu teil wird. So wird das zügellose Walten und Weben der passiven Phantasie allmählich in geregelte Bahnen geleitet, bis schließlich auf den obersten Stufen auch für diese Seelenthätigkeit zu klaren Begriffen ausgestaltete Vorstellungen gewonnen werden [2]). Auch bei der Phantasiebegabung lassen sich zwei Hauptrichtungen scheiden. Bald hat die individuelle Phantasie in hohem Grade die Eigenschaft, den Vorstellungen, die sie dem Bewußtsein vorführt, lebendige Anschaulichkeit zu verleihen (anschauliche Phantasie), bald ist sie mehr dazu angelegt, manchfache Kombinationen der Vorstellungen auszuführen, wobei sie solche aus allen

[1]) Ziegler, D. Gefühl. S. 152 f.

[2]) Vgl. Lemme, Pflege der Einbildungskraft. Breslau 1884. — A. Fink, Die Phantasie im Dienste der Ethik und Pädagogik. Progr. Meldorf 1880. — Märkel, Die Einbildungskraft u. ihre Bedeutung für den Unterr. Döbeln 1878. — *Ackermann, Pädag. Fragen. 2. Reihe. Dresden 1886. S. 1—21.

Gebieten der Erfahrung und des eigenen Erlebens zusammenholt und dabei bald abstrahiert und wegläßt, bald steigert und idealisiert, bald näher bestimmt und ergänzt (*kombinierende* Phantasie). Auch hierbei spielt das Gefühl eine sehr entscheidende Rolle [1]).

Nur das sei hier noch erwähnt, daß die wichtigsten Unterschiede der geistigen Richtung unter den Individuen aus der Verbindung bestimmter Eigenschaften der Phantasie mit bestimmten Anlagen des Verstandes entspringen. Die hieraus resultierende Disposition des Geistes pflegt man Talent zu nennen, bei dem man je nach der Kombination vier Hauptarten unterscheidet, das *betrachtende*, das *erfinderische*, das *zergliedernde* und das *spekulative* Talent; während die ersten beiden Arten durch die Verbindung der induktiven Verstandesrichtung mit der anschaulichen bezw. mit der kombinierenden Phantasie gebildet werden, entstehen die beiden letzteren aus der Verbindung der deduktiven Richtung entweder mit der anschaulichen oder mit der kombinierenden Phantasie und Wahrnehmung [2]).

Fühlen. Wie auf dem Gebiete des Vorstellens die Empfindung sich als Grundlage der weiteren Vorgänge der Vorstellung ergiebt, so bildet sie auch die elementare Grundlage für das Gefühlsleben. Vorstellung und Gefühl sind nichts als koordinierte Bestandteile eines und desselben inneren Vorganges, von denen meist das Gefühl überwiegen mag, ohne daß wir jedoch die völlige Unabhängigkeit des einen vom anderen je nachzuweisen vermöchten [3]). Von dem Wesen dieses Vorganges läßt sich so wenig eine Definition geben wie von der Empfindung oder von dem Bewußtsein; nur so viel kann man sagen, daß die einfachsten vorbereitenden Gefühlsvorgänge in innigerer Beziehung zu unserem Selbstbewußtsein stehen, indem das Gefühl unsere psychische Bethätigungsweise an allen von außen an uns herankommenden Reizen ist.

Die nämlichen Vorstellungen können bei den wechselnden Zuständen des Bewußtseins von wechselnden Gefühlen begleitet sein. Dieses wechselnde Element aber bestimmt in erster Linie den Wert, den die Vorstellung für uns besitzt, und giebt die Veranlassung, dieselbe zu suchen oder zu meiden. Wir können uns dies so erklären, daß jeder neue Eindruck im Bewußtsein zu früheren Vorstellungen in Beziehung tritt; während aber in der Vor-

---

[1]) Ziegler, D. Gefühl S. 153.

[2]) Wundt, Phys. Psychol. 2^4, 496 (2^3, 403).

[3]) Die genauere Entwickel. d. hier gegebenen Darstellung bei *Wundt, Essays. S. 199 ff. Gefühl u. Vorstellung. Die Theorie des Gefühlslebens untersucht zuerst gründlich Alfred Lehmann, D. Hauptgesetze d. menschl. Gefühlslebens. Deu. v. Bendixen. Leipzig, O. R. Reisland. 1892. — Die zentrale Stellung des Gefühls im Seelenleben sucht Th. Ziegler, Das Gefühl, Stuttgart 1893, nachzuweisen, der in dieser Darstellung vielfach benützt ist.

stellung nur die unmittelbare Wechselwirkung des Bewußtseins mit der Außenwelt ihren Ausdruck findet, drückt sich in der begleitenden Gemütsbewegung die Art aus, wie das Bewußtsein vermöge seiner dauernden oder vorübergehenden Anlage diese Wechselwirkung aufnimmt; das ist das subjektive Moment des Vorganges. Von welchen Gemütsbewegungen also eine Vorstellung in unserem Innern begleitet sein wird, läßt sich nur bestimmen, wenn man die Anlagen des Bewußtseins und seine Erlebnisse genau kennt. Zusammengesetztere Gefühle und Strebungen werden deshalb auch erst möglich, wenn mehr oder weniger entwickelte Vorstellungsverbindungen dem Bewußtsein ständig zur Verfügung stehen. Aber schon mit den einfacheren Vorstellungskomplexen verbinden sich verschiedenartige Affekte, auf welche die vorhandenen Dispositionen Einfluß gewinnen.

Man zerlegt die Gefühle in solche der Lust und der Unlust und in gemischte Gefühle, in denen in raschen Schwankungen und Wechseln nacheinander bald das eine, bald das andere Element vorwiegt. Sie bestimmen den Wert oder Unwert, den die Vorstellungen für unser Bewußtsein haben, und darin liegt die hohe, ja entscheidende Bedeutung begründet, die das Gemütsleben für den Menschen besitzt. Auch darin gleichen die Gefühle den Vorstellungen, daß die einzelnen Seelengebilde denselben eine besondere Färbung geben, so daß z. B. das ästhetische Lust- oder Unlustgefühl eine andere Färbung hat als das intellektuelle; das Wesen dieser Vorgänge ist ebenfalls unbekannt.

Nur in dem unentwickelten Bewußtsein des Kindes ist das Gefühl mit den unmittelbaren Sinnesempfindungen wahrscheinlich untrennbar verschmolzen; später sind selbst die sogenannten physischen oder sinnlich-körperlichen Gefühle, in welchen wir uns der Zustände unseres Lebens bewußt werden, mit verschiedenartigen Affekten verbunden; letztere können sogar mittels reiner Phantasiethätigkeit hervorgerufen werden, ohne daß ein physischer Eindruck vorhanden ist (z. B. Ekel, Gruseln 2c.). Die intellektuellen, moralischen und ästhetischen Gefühle setzen gemeinsam voraus, daß ein reicher Schatz geordneter Vorstellungen durch das Denken verarbeitet ist[1]). Unter den intellektuellen Gefühlen verstehen wir diejenigen Gemütsbewegungen, welche die apperzeptiven Verbindungen der Vorstellungen begleiten und deren Wert oder Unwert bestimmen. Die auf den Erwerb von Kenntnissen gerichtete Anstrengung und der Besitz namentlich der bereits durch uns selbst erworbenen Kenntnisse bereiten Lust- und Freudengefühle, umgekehrt zu große Anstrengung, namentlich wenn

Intellektuelle Gefühle.

[1]) Die folgende kurze Ausführung eingehender bei Wundt, Physiol. Psychol. 2[4], 521 ff. (2[3], 424 ff.).

die Arbeit umsonst oder nicht im Verhältnisse zur aufgewandten Mühe lohnend war, Unlust. Selbst unsere Urteile werden von dem Gefühlswert beeinflußt, den eine Verknüpfung von Vorstellungen für uns hat oder nicht hat, und von diesem Wert oder Nichtwert geben sie in Bejahung oder Verneinung Kunde, und bei der Begriffsbildung nennen wir diejenigen Merkmale wesentlich, die unter einem bestimmten Gesichtspunkt wertvoll, wichtig und bedeutsam sind [1]). Die einfachste Form der intellektuellen Gefühle bilden die logischen, welche den Prozeß des Denkens und Erkennens begleiten. Die Verbindung zweier logisch zusammengehöriger Vorstellungen ruft das Gefühl der Übereinstimmung, der Versuch, widerstreitende Begriffe zu verknüpfen, das Gefühl des Widerspruchs hervor; Klarheit und Deutlichkeit und ihre Gegenteile sind mit entsprechenden Gefühlen der Lust und Unlust verbunden, was für den Unterricht wohl zu beachten ist. Bei zusammengesetzten Erkenntnisprozessen entstehen aus diesen Gefühlen die der Wahrheit, der Unwahrheit und des Zweifels. Alle diese Gefühle rufen außerdem eigentümlich gefärbte Affekte hervor, in welchen das Gelingen oder Mißlingen der Gedankenverbindungen, die Leichtigkeit oder Anstrengung des Gedankenverlaufs sich ausprägt. Aber auch die Vorstellungen und Gefühle, welche durch die Betrachtung fremder geistiger Thätigkeit hervorgerufen werden, Freude oder Ärger an wissenschaftlichen Leistungen, Ergebnissen und Produktionen anderer, gehören hierher. Den intellektuellen Gefühlen nahe verwandt sind die sittlichen oder moralischen (ethischen) Gefühle; sie entspringen dem Bewußtsein von unseren Denkakten und Handlungen und bestimmen deren Wert oder Unwert. In der Kindheit überwiegt das Selbstgefühl, welches den Wert der Handlung nach der dadurch herbeigeführten Förderung oder Schädigung des Ich bestimmt; es wird geläutert durch das als Anlage vorhandene Mitgefühl, indem unser Selbstgefühl unter Mitwirkung von Phantasie und Lebenserfahrung sowie des Unterrichts im weitesten Sinne dadurch, daß wir in der Erinnerung ein Bild gleicher oder ähnlicher Lage zu reproduzieren imstande sind, von uns auch auf andere uns ähnliche Subjekte ausgedehnt wird [2]). Diese Entwickelung ist aber durchaus an die des Selbstbewußtseins gebunden und an die Thätigkeit des Willens; die Ziele des letzteren werden durch das moralische Bewußtsein bestimmt, d. h. durch die sittlichen Vorstellungen, welche das Ergebnis der Erziehung und des Umgangs und im weiteren Sinne der Kulturverhältnisse sind, in die das Individuum gestellt ist. Diese sind maßgebend für die Reflexionen, in denen der zum Handeln Schreitende sich die Bedingungen vorführt, unter

Moralische Gefühle.

[1]) Ziegler, D. Gefühl S. 159.

[2]) Heinecke, Die Bildung des Mitgefühls in Reins Pädag. Studien 4, 3, 1—29.

denen einer Willensthätigkeit im Innern das Gefühl der Billigung oder Mißbilligung entspricht. Den Anstoß zum sittlichen Handeln geben stets Gefühle der Lust, mögen diese nun in einer verstandesmäßigen Berechnung und daran sich anschließenden Billigung und Zustimmung oder in einem lustvollen Enthusiasmus für Pflicht und gute That oder in einer subjektiv lieb gewonnenen Gewohnheit oder in einer objektiv dem Individuum bequemen Sitte bestehen und ihren Ursprung haben [1]). In demselben Grade, wie das Bewußtsein entwickelungsfähig ist, sind es auch die sittlichen Normen, und darauf beruht der Hauptwert der Erziehung, die man aber nicht auf die Schule beschränkt denken darf.

Auch die religiösen Gefühle sind nur eine Art der intellektuellen Gefühle; sie erwachsen aus dem Bedürfnisse, zwischen den Erfahrungsthatsachen und den sittlichen Trieben oder den Gefühlen, aus denen sie hervorgehen, eine Übereinstimmung herzustellen. Das Gefühl der absoluten Abhängigkeit und Endlichkeit, der Einsamkeit und Verlassenheit, der Ohnmacht und Hilflosigkeit ist die erste Quelle religiösen Empfindens; damit verbindet sich aber sofort das Gefühl der Unendlichkeit, indem der Mensch der eigenen Ohnmacht gegenüber sich sehnt nach einer unendlichen Macht, bei der er Hilfe, Trost und Teilnahme, Gerechtigkeit und Liebe finde [2]). Auf niederen Stufen des Kulturlebens führt dieses Bedürfnis den unwiderstehlichen Drang mit sich, diesen vermißten Zusammenhang mit Hilfe der aktiven Phantasiethätigkeit durch Vorstellungsbildungen zu ergänzen, in denen die sittlichen Wünsche und Forderungen des Bewußtseins ihren Ausdruck finden; es ist dies die Stufe, auf der die vielgestaltigen Naturerscheinungen der heilsamen oder schädlichen Macht göttlicher Wesen unterstellt werden. Allmählich zieht sich das religiöse Gefühl vorwiegend auf das Innere des Menschen zurück, wo es in der Andacht, im Gebete einen Ausdruck sucht, der oft noch an die frühere Stufe erinnert, auf welcher der Einzelne den Zusammenhang der physischen Weltordnung seinen Wünschen dienstbar zu machen strebt. Bei höherer Auffassung macht der Mensch seine Handlungen abhängig von den sittlichen Geboten des Gewissens [3]), indem er dieselben nach seinem sittlichen Bewußtsein bemißt und im Anschluß an Sitten und Gesetze gestaltet, welche den Niederschlag des sittlichen Bewußtseins einer Zeit darstellen. Überall aber giebt das persönliche Verhältnis des einzelnen zu der Gottheit dem religiösen Gefühle seine eigentümliche Färbung. Dieser Entwickelungsprozeß

Religiöse Gefühle.

---

[1]) Ziegler a. a. O. 170.
[2]) Ziegler a. a. O. 184 f.
[3]) Wohlrabe, Gewissen u. Gewissensbildung. Gotha 1883.

wiederholt sich im Individuum, was bei der religiösen Erziehung zu häufig übersehen wird.

Ästhetische Gefühle.

Die ästhetischen Gefühle entspringen aus der Verbindung von intellektuellen, ethischen und religiösen mit sinnlichen Gefühlen; sie beziehen sich aus diesem Grunde auf das gesamte Gemütsleben. Doch aus diesen Elementen wird ein ästhetisches Gefühl nur dann erwachsen, wenn dieselben sich zu einer übereinstimmenden maßvollen Gesamtwirkung vereinigen. Aus demselben Grunde fordern auch die höheren ästhetischen Gefühle ein reiches inneres Leben und einen Schatz von verfügbaren Vorstellungen weil sonst den äußeren Eindrücken die inneren Beziehungen mangeln, durch die sie erst ihren Gefühlswert empfangen. Jede Kunstform wendet sich zunächst nur an eine Gefühlsform, welche die übrigen zum Mitklingen bringt; an die intellektuellen Gefühle richtet sich am unmittelbarsten die Dichtkunst, während die Musik solche erst aus der Bewegung und Lösung der Affekte erzeugen muß. Sie schildert letztere durch Benutzung der sinnlichen Färbung und Aufeinanderfolge der Klänge und Zusammenklänge; eine befriedigende Lösung der Affekte tritt aber schließlich nur durch Verstand und Willen ein.

Bei der engen, ja unzertrennlichen Verbindung, in welcher Vorstellungen und Gefühle stehen, ist die Gefühlsbildung von der des Vorstellens nicht zu scheiden, und diese Aufgabe wird somit durch den Unterricht hauptsächlich gelöst werden, insoweit er Vorstellungskreise erweckt und bildet. Mit den sittlichen und religiösen Vorstellungen erwachsen auch die sittlichen und religiösen Gefühle, und wenn man intellektuelle und ästhetische Gefühle fördern und klären will, so bedarf man der entsprechenden Vorstellungsreihen. Auch darin zeigt sich die unauflösliche Gemeinschaft beider Seelenprozesse, daß mit der Klarheit der Vorstellung auch die Stärke der Wertschätzung bezw. der Ablehnung wächst, so daß auch hier Klarheit, Vollständigkeit und Richtigkeit die unentbehrlichen Voraussetzungen für einen guten Erfolg der erzieherischen Thätigkeit sind. Unklare Gefühle haben energielose Strebungen im Gefolge; soll also das Gefühl auf den Willen wirken, so wird das Maß der Wirkung von seiner eigenen Klarheit und Stärke bedingt sein. Daß auch hier die Belehrung nur die eine Seite bildet, welche durch Übung und Gewöhnung ergänzt werden muß und dadurch erst ihre Festigkeit und ihren Wert für das Leben erhält, wird nach dem Vorausgehenden keiner weiteren Ausführung bedürfen. Selbstverständlich sind nicht alle Unterrichtsgebiete und nicht alle Unterrichtsstoffe gleich nutzbar für die Gefühlsbildung zu machen; im wesentlichen sind es dieselben, durch welche die Phantasie gebildet wird, also außer dem gesamten Unterrichte, der intellektuelle Gefühle zu erzeugen

vermag, für religiöse und sittliche, sympathetische und speziell patriotische Gefühle der Religions-, Sprach- und Geschichtsunterricht, für die ästhetischen der Unterricht in den schönen Künsten. Zu weiteren Erörterungen wird sich bei der Besprechung des Unterrichts Veranlassung ergeben.

Wie der Verstand den ganzen Schatz eines Menschen an Vorstellungen und Vorstellungsassoziationen und zugleich die Fähigkeit ausdrückt, solche richtig zu bilden und zu verknüpfen, so bezeichnet das Gemüt den Inhalt des ganzen Gefühlslebens und die Eigenschaft, Gefühle und Affekte zu haben. Die verschiedenen Richtungen, die das Gefühlsleben bei verschiedenen Menschen einschlagen kann, bezeichnen wir als Gemütsanlagen und die Vorgänge, in denen sich dieselben kund geben, als Gemütsbewegungen. Mit diesem Ausdrucke befaßt man aber nicht nur im allgemeinen die Gefühle, sondern auch im engeren Sinne die Affekte und Triebe, über die noch weniges hier zu sagen ist[1]). Bei den Gemütsbewegungen im letzteren Sinne denkt man an Veränderungen, die durch lebhafte Gefühle in dem Vorstellungsverlaufe hervorgerufen werden. Wenn diese Veränderungen auf das Innere beschränkt bleiben, so spricht man von Affekten, wenn dagegen die Bewegung der Vorstellungen zu äußeren Bewegungen führt, so spricht man von Trieben. Die Affekte sind also unmittelbare, überraschend auftretende Wirkungen der Gefühle auf den Verlauf der Vorstellungen und Rückwirkungen der letzteren auf das Gefühl. Jedes heftige Gefühl führt leicht zum Affekte, mit dem es dann in ein untrennbares Ganzes zusammenfließt; daher nennt man nicht selten heftige Gefühle auch Affekte. Am gewöhnlichsten giebt sich der Affekt durch eine plötzliche Hemmung des Vorstellungsverlaufes kund. Je nachdem dies die Folge eines Hervordrängens einer für die Apperzeption zu großen Zahl von Vorstellungen ist oder durch ein Haften der Aufmerksamkeit an denjenigen Vorstellungen veranlaßt wird, denen der Affekt entsprang, unterscheidet man Überfüllungs- oder Entleerungsaffekte. Insofern alle Affekte mit bedeutenden körperlichen Rückwirkungen verbunden sind, spricht man von erregenden oder sthenischen Affekten (Affekten aus Stärke), wenn Erregung und damit eine gesteigerte Muskelspannung, von hemmenden oder asthenischen (Affekten aus Schwäche), wenn eine Abspannung und damit geminderte Innervation eintritt. Mit jedem Affekte ist eine Reizung des Gehirns verknüpft, deren häufige Wiederholung immer mehr eine dauernde Zunahme der Reizbarkeit zurückläßt.

Gemüt.

Affekte.

---

[1]) Eingehender bei Wundt a. a. O. 2^4, 501 ff. (2^3, 404 ff.). — H. Wolff, Gemüt u. Charakter. Leipzig 1882. — Deinhardt, Gemütsleben u. Gemütsbildung. Progr. Bromberg 1861. — Kehr, D. Gemüt u. seine Bildung. Gotha 1879. — *Nahlowsky, D. Gefühlsleben. 2. Aufl. Leipzig 1884. — Ziegler, D. Gefühl S. 195 ff.

Sehr heftige Affekte üben stets eine hemmende, ja lähmende Wirkung[1]). Schwächere Affekte mit ihren körperlichen Wirkungen sind beständig in unserem Innern vorhanden, sie gehen und kommen mit den Gefühlen und spiegeln sich in Ausdrucksbewegungen ab[2]). Geringere Grade des Affekts, manchfach auch nur das Abklingen eines solchen, nennen wir Stimmungen, die dann meist einen dauernderen Charakter besitzen, als die rasch verlaufenden Affekte. Den heftigen Affekt mit dem Nebenbegriff des Habituellwerdens desselben nennt man auch Leidenschaft.

Trieb. Der Trieb ist eine Gemütsbewegung, welche sich in äußere Körperbewegungen umzusetzen sucht, um dadurch ein Lustgefühl zu steigern oder ein Unlustgefühl zu entfernen; in letzter Linie ist also stets ein Unlustgefühl das eigentlich Treibende[3]), das aber häufig mit einer vorgestellten Lust wechselt. Jeder Trieb ist zugleich Affekt, von dem ihn nur die unmittelbare Beziehung der äußeren Bewegung zur Verstärkung oder Ausgleichung des vorhandenen Gefühlszustandes unterscheidet. Die Stärke des Triebes hängt ab von der Energie des anregenden Gefühles, während seine Richtung durch die Beschaffenheit desselben bestimmt wird; daher zerfallen in letzterer Beziehung die Triebe in solche des Begehrens und in solche des Widerstrebens. Begehren und Widerstreben bilden die Grundlage aller Willenshandlungen; daher ist es nicht die Aufgabe der geistigen Entwickelung, die Triebe zu unterdrücken, sondern sie reich und vielseitig zu machen. Die Triebe sind entweder rein sinnliche, die in einem Begehren nach Lustgefühlen und in einem Widerstreben gegen Unlustgefühle bestehen, oder höhere, welche den ästhetischen und intellektuellen Gefühlen entspringen. Gewisse sinnliche Triebe bringt der Mensch wie das Tier als angeborenes Besitztum zur Welt mit, z. B. den Nahrungs- und Geschlechtstrieb, und ihnen liegen bestimmte Vorstellungen nicht zu Grunde; gerade diese Unbestimmtheit ist die Ursache der mannigfachen Verirrungen, denen dieselben ausgesetzt sind. Die hier maßgebende Vererbung findet, freilich in uns noch nicht entfernt bekannter Weise, auch bei moralischen und intellektuellen Trieben statt, wenn hier auch die Erziehung einen großen Einfluß üben mag. Während der Affekt durch die unmittelbare und nicht erwartete Einwirkung von Gefühlen auf den Vorstellungsverlauf hervorgerufen wird, ist der Trieb die durch Gefühle veranlaßte Änderung des Vorstellungsverlaufs, welche sich auf die zu-

---

1) Die Wirkung der Affekte auf Herz, Gefühle, Atmung u. Absonderungswerkzeuge, Wundt a. a. O. 2^4, 503 f. (2^3, 406 f.).

2) Hierüber Wundt, Essays, S. 222 ff., Der Ausdruck der Gemütsbewegungen, u. Th. Piderit, Mimik und Physiognomik. 2. Aufl. Detmold 1886.

3) Ziegler a. a. O. 219. 279.

künftige Herbeiführung oder Vermeidung bestimmter Gefühle richtet. Nach ihren Zwecken zerfallen die Triebe in Selbsterhaltungs- (Nahrungs-, Schutztrieb) und in Gattungstriebe (Geschlechtstrieb, elterliche und soziale Triebe). Den sozialen Trieben verwandt ist der Nachahmungstrieb, der für die geistige Entwickelung des Menschen von großer Bedeutung ist.

Temperament.

Die sinnliche Empfindung hat zu ihrer Voraussetzung die Erregbarkeit, die individuell verschieden ist, ohne die sie aber spurlos vorüberginge. Auf dem Gebiete des Gemütslebens giebt es ebenfalls eigentümliche, individuell verschiedene Dispositionen rücksichtlich der Entstehung von Gemütsbewegungen; man nennt diesen Komplex von Dispositionen Temperament. Die Alten unterschieden bereits vier Temperamente, und diese Unterscheidung ist auch heute noch zutreffend, wenn wir etwas andere Einteilungsgründe an die Stelle der älteren setzen. Betreffs der Stärke der Gefühle und Affekte stimmen Choleriker und Melancholiker darin überein, daß sie beide zu starken Gefühlen und Affekten neigen, während Sanguiniker und Phlegmatiker nur schwache haben. In der Schnelligkeit des Wechsels der Gemütsbewegungen gleichen sich Choleriker und Sanguiniker, während Melancholiker und Phlegmatiker zu langsamem Wechsel und deshalb zu Stimmungen neigen. Die starken Temperamente geben sich mit Vorliebe den Unluststimmungen hin, während die schwachen für die Genüsse des Lebens empfänglicher sind; die raschen überlassen sich der Gegenwart, da sie ihre leichte Beweglichkeit durch jeden neuen Eindruck bestimmbar macht, während die langsamen mehr den Blick auf die Zukunft richten, und, ohne durch neue Reize abgezogen zu werden, dem einmal begonnenen Gedankenlaufe nachhängen[1]). Von dem Temperament hängt die Färbung unserer Vorstellungen, der Verlauf der Assoziationen, die Thätigkeit der Phantasie ab; es bedingt aber auch das Maß der menschlichen Regsamkeit, die Lebhaftigkeit der Reaktion, die Thatkraft und Entschlossenheit, die Stetigkeit und Beharrlichkeit, die Aufgelegtheit und Leistungsfähigkeit, so daß es vielfach für Gelingen oder Mißlingen einer Arbeit den Ausschlag giebt[2]).

Wollen.

Nach den uns möglichen Beobachtungen ist der Wille eine ebenso ursprüngliche psychische Funktion wie das Vorstellen[3]), die aber zum Gefühle

---

[1]) Dittmer, Temperament u. Erziehung. Emden 1884. — Hellwig, D. vier Temperamente bei Kindern. Paderborn 1884. — Wackernagel, Temperament u. Erziehung. Berlin 1882. — Berthold, Die Temperam. u. ihre päd. Behandl. 1888. — *L. Rümelin Deu. Rundschau LXIV (1890), 397 ff.

[2]) Ziegler a. a. O. 207.

[3]) Die Darstellung folgt: Wundt, Essays, S. 215 ff. Gefühl u. Vorstellung, u. S. 286 ff., Die Entwickelung des Willens, u. Phys. Psychol. 2^4, 560 ff. (2^3, 463 ff.). — Ziehen a. a. O. 205 ff. und Münsterberg, D. Willenshandl. Freiburg 1888, bestreiten das Vorhandensein des Willens als einer besonderen psychischen Funktion und erkennen nur Empfindungen und Vor-

in der innigsten Beziehung steht und desselben zu ihrer Wirkung stets als des Anstoßes bedarf. Sie findet sich auch bereits bei nieder organisierten Tieren, wird aber hier wahrscheinlich meist nur durch den sinnlichen Eindruck eindeutig bestimmt; daß mehrere Eindrücke um die Herrschaft ringen, wird hier der seltenere Fall sein. Alle Gemütsbewegungen kann man als Reaktionen auffassen, die, wenn sie erst zu einer inneren oder äußeren Willenshandlung streben, Begehrungen, wenn sie dagegen dieses Stadium noch nicht erreicht oder schon zurückgelegt haben, Gefühle heißen. Unter dem Einflusse der letzteren entwickeln sich Triebe und setzen sich in immer verwickeltere Formen äußerer Willenshandlungen um. Der Wille ist an das Bewußtsein gebunden, und wir kennen weder Bewußtsein ohne Willen noch Willen ohne Bewußtsein, sondern wir können von dem Willen nur wissen als einem Thatbestande unseres Bewußtseins: indem wir uns als selbstthätig empfinden, sprechen wir von Willen, und indem wir bestimmte Wirkungen dieser Selbstthätigkeit beobachten, sprechen wir von Willenshandlungen. Wenn man also auch nicht von einer Entstehung des Willens im Bewußtsein reden kann, so ist derselbe doch gleich dem Bewußtsein einer Entwickelung fähig. Man definiert den Willen gewöhnlich als Wahl zwischen verschiedenen Motiven, d. h. Vorstellungen im Verein mit den sie begleitenden Gefühlen, welche der Willenshandlung vorangehen. Das ist indessen nicht zutreffend; denn auch die Handlung, die nur einem Motive folgt, wird ebensogut als ein Willensakt angesehen werden müssen, wie diejenige, bei der zwei oder mehr Motive im Bewußtsein waren, wenn nur dieses Motiv von dem Bewußtsein als die Ursache der Handlung erfaßt wird. Allerdings ist ein tiefgreifender Unterschied zwischen dem einen und dem anderen Falle doch vorhanden; denn wo mehrere Motive vorhanden sind, da besteht Wahl, welche bei einem Motive fehlt. Die in letzterem Falle entstandenen Willenshandlungen hat man eindeutig bestimmt genannt, während man im ersteren Falle von mehrdeutig bestimmten spricht; man kann letztere auch Willkürhandlungen nennen, während erstere Triebhandlungen heißen. Diese als die einfacheren sind als die ursprünglichen zu betrachten, aus denen sich die zusammengesetzten Willkürhandlungen durch den zunehmenden Reichtum des Bewußtseins an Vorstellungen und Gefühlen erst entwickeln. Beim Tiere, beim Kinde und beim Naturmenschen bestimmt meist der

stellungen als psychische Vorgänge an, Ziegler a. a. O. 277 ff. betont, daß „Fühlen die Sprungfeder des Erkennens, das Motiv alles Handelns“ ist; das „Wollen geht vom Fühlen aus, es ist an dasselbe geknüpft, da alle Motive Gefühle sind“. — O. Külpe, Die Lehre vom Willen in der neu. Psychol. Philos. Stud. 5, 179—244; 381—446. — A. Jung, Bedeutung der Schopenhauerschen Willenslehre. Berlin 1890.

Trieb das Handeln; dagegen verlangen wir von dem sich entwickelnden Menschen, daß mehr und mehr, wo eine Wahl möglich ist, diese nach besonnener Abwägung der Motive die Handlung bestimme. In diesem Falle wird der Wille Gegenstand der Beurteilung, die sich auf die Qualität der Motive oder auf die Vollständigkeit erstrecken kann, mit der alle möglichen Motive zum Bewußtsein gebracht worden sind. Widerstreiten die Motive den allgemein gültigen sittlichen Normen, so nennen wir die Handlung schlecht; wenn nicht alle Bedingungen der Wahl unterworfen werden, die Motive an sich aber nicht verwerflich sind, so heißt die Handlung fahrlässig. Der Fahrlässige ist strafbar, weil sein Wille bewußt war; aber straferleichternd wirkt, daß er sich bestimmter Motive nicht bewußt war und die Folgen der Handlung unvollständig erwog. Die Vermeidung fahrlässiger Schädigung setzt in der Regel einen höheren Akt besonnener und überlegender Wahl voraus als die Zurückweisung schlechter Motive; es ist daher hier die Zurechnung im höheren Grade aufrecht zu erhalten als dort, da auch im letzteren Falle eine bewußte Willenshandlung der äußeren That vorausging. Das Gefühl der Verantwortlichkeit ist an das dem Kraft- und Ichgefühle entspringende Freiheitsbewußtsein[1]) gebunden, welches der Thatsache der Wahl zwischen verschiedenen Motiven entspricht, die sich als unmittelbares inneres Erlebnis fortwährend in uns erneuert, indem mit der Handlung sich die Vorstellung verbindet, daß statt des entscheidenden Motivs möglicherweise ein anderes hätte den Willen bestimmen können. Indessen sind hier Selbsttäuschungen nicht ausgeschlossen, und im Grunde wird die Entscheidung stets durch das stärkste Motiv herbeigeführt werden. Dieses ist aber die durch Erziehung und Gewöhnung, Lebensschicksale und Anlagen ausgeprägte Persönlichkeit des Wollenden, die wir als Charakter bezeichnen, er ist die einzige unmittelbare Ursache der willkürlichen Handlungen. In dieser Thatsache beruht die Wichtigkeit der Charakterbildung[2]).

Auch Begehrungen und Widerstrebungen sind, wie oben dargelegt wurde, der Reproduktion fähig, und auch hier gilt die Beobachtung, daß wiederholte Übung allmählich ein festeres Haften und leichtere Wiedererneuerung möglich macht. Man spricht dann von innerem Hang, innerer Begierde, innerer Leidenschaft; alle diese Begriffe haben das Gemeinsame, daß es sich um fest haftende, leicht hervorrufbare, weil dauernd vorherrschende, den ganzen Vorstellungsverlauf in einseitiger Richtung be-

[1]) Wundt, Vorles. 461 ff. — C. Gutberlet, Die Willensfr. u. ihre Gegner. Fulda 1893 (vom kathol. kirchl. Standp.).

[2]) Wendt, Die Willensbildung vom psychol. Standpunkte. Leipzig 1875. — *Wiese, Die Bildung des Willens. Berlin 1879. — Reichardt, Die Bildung des Willens. Berlin 1885.

stimmende und dadurch den sittlichen Willensakt mehr oder minder ausschließende Strebungen handelt, die sich innerhalb eines isolierten, fest verknüpften Vorstellungs- und Gefühlskomplexes entwickeln.

Maximen. Umgekehrt ist derselbe Vorgang thätig bei der Bildung von Maximen oder praktischen Grundsätzen; sie erwachsen aus tief haftenden, oft reproduzierten und dadurch geübten und erstarkten Strebungen, welche die Tendenz zur Bethätigung ungeschwächt bewahren. Maximen ohne dieses Hervorgehen aus der häufigen Reproduktion und Übung und ohne das Drängen nach Verwirklichung haben keinen Wert für die sittliche Gestaltung des Lebens. Je reicher dieser Schatz an sittlichen Maximen ist, desto fester begründet ist die sittliche Freiheit, die deshalb bei jedem Individuum verschieden ist, bei demselben zu verschiedenen Zeiten verschieden sich erweist und bei keinem und zu keiner Zeit den übrigen Strebungen gegenüber für gesichert gelten darf. Findet jedes Wollen seine sittliche Maxime, und erweist sich jede Maxime als Gebot, so spricht man von vollendetem sittlichen Charakter, der aber nur als Ideal vorhanden

Charakter. sein kann. Je unveränderlicher der Charakter und je vollständiger unsere Kenntnis von demselben ist, mit desto größerer Sicherheit läßt sich voraussagen, wie ein Mensch, wenn bestimmte Motive an ihn herantreten, handeln wird; kennen wir in diesem Falle auch die einzelnen psychischen Ursachen nicht, so sind wir doch imstande, die Gesamtwirkung derselben abzuschätzen. Die Annäherung an dieses Ideal kann nur das Resultat entsprechender Anlagen, zweckentsprechender Erziehung und Bildung, vor allem aber häufiger Gewöhnung und reicher Lebensanschauung sein. So kann denn auch die Schule keine Charaktere bilden, sondern nur an ihrer Bildung in sehr bescheidenem Maße mitarbeiten. Dieses kann dadurch mit Erfolg geschehen, daß der Erzieher von den verschiedenen, im einzelnen Falle in Betracht kommenden und dem Schüler aus der Erfahrung bekannten Möglichkeiten des Handelns diejenige besonders hervorhebt und zur Nachahmung hinstellt, welche den Anforderungen der Sittlichkeit und dem kategorischen Imperativ der Pflicht am meisten entspricht und unter den Motiven das für dieses Handeln entscheidende in seinem allgemeinen Werte dem Schüler erfaßbar macht[1]). Sache des

---

[1]) Wie kann d. Schule auf d. Bildung d. Charakters hinwirken? NJP. 92, 1. — Smiles, Der Charakter. Deutsch v. Fr. Steger. Leipzig 1876. — Hagemann, Was ist ein Charakter, u. wie kann er durch die Erziehung gebildet werden? 4. Aufl. Spandau 1888. — Jul. Bahnsen, Beitr. zur Charakterolog. mit bes .Berücksichtigung pädagog. Fragen. Leipzig 1867. — H. Ahlburg, Was versteht man unter Charakterbildung, und wie ist dieselbe seitens der Schule zu pflegen? Dissert. Jena 1882. — Cesca, L'educazione del carattere. Verona u. Padua 1888. — W. Heinzelmann, Erziehung z. Freiheit ZGW. 42, 432. — Nickel, D. Charakterbild. d. Schüler an höh. Lehranst. Katechet. Monatsschr. 1891 Nr. 9. 10. — DC.Sch. V (91), 140. Wie ist die

Unterrichts ist es dann, klare Begriffe und Grundsätze zu entwickeln und dadurch der sittlichen Einsicht und dem Wollen Sicherheit zu schaffen. Durch Beziehung der konkreten Beispiele namentlich aus den geschichtlichen Disziplinen auf diese theoretisch gewonnene Einsicht wird letztere immer mehr zu befestigen und unter Benutzung der in der Jugend stark ausgeprägten Nachahmungssucht zu einem gewohnten, sich in gleichen oder ähnlichen Fällen im Bewußtsein reproduzierenden und die entsprechende Strebung zur Bethätigung veranlassenden Vorstellungsverlaufe zu verdichten sein, der sich auf die mannigfaltigsten Lebensverhältnisse ausdehnen läßt. Endlich — und das ist die Hauptsache — darf es an Gewöhnung und Übung nicht fehlen, um sittliche Angewöhnungen zu schaffen, welche für die verschiedenen Richtungen des Umganges und Verkehrs sich maßgebend erweisen. Denn auch hier gilt die Beobachtung, daß, je öfter der bewußte Wille den Vorstellungsverlauf in eine bestimmte Richtung gebracht und zu einer bestimmten Handlung geführt hat, um so leichter das Individuum diesen Weg wieder einschlägt. Hier bedarf es eines engen Zusammenwirkens von Schule und Haus, um sich überhaupt dem Ziel zu nähern, da die Schule meist viel zu selten in der Lage ist, die hierzu nötige öftere Wiederholung und Gewöhnung herbeizuführen.

B. Die ethische Grundlage.

§ 9. Die Prinzipien der Sittlichkeit.

Die Ethik ist die Wissenschaft von den Motiven des menschlichen Handelns. Ihre Grundaufgabe liegt darin, die Harmonie sowohl in der individuellen Persönlichkeit als auch zwischen den einzelnen Personen der menschlichen Gesellschaft zu entwickeln. Bei allem ethischen Handeln denken wir an Motive, die aus Vorstellungen und Gefühlen bestehen, welche über das Individuum hinausweisen und zeigen, daß dasselbe sich als ein Glied in einer umfassenderen Ordnung der Dinge ansieht, deren Zwecke es zu den seinigen macht, und deren Gesetze es als Regel für sein Leben betrachtet. Die Idee des Menschengeschlechtes als eines Reiches

---

Charakterbild. an d. h. Lehranst. zu fördern? — *Girardet-Breling, D. Aufg. d. öffentl. Erz. gegenüb. d. soz. Frage. Leipzig 1890.

von Persönlichkeiten, als einer Einheit individueller Kräfte, ist deshalb die höchste sittliche Idee.

Die hauptsächlichsten und zugleich niemals fehlenden Äußerungsformen des sittlichen Lebens sind die religiösen Anschauungen und das gesellschaftliche Leben[1]), zwei große Gebiete, die sich wieder in der mannigfaltigsten Weise differenzieren und in die vielseitigsten Wechselwirkungen zu einander treten. Ihnen entsprechen zwei psychologische Grundmotive: die Ehrfurchts- und die Neigungsgefühle; die ersteren beziehen sich ursprünglich auf übermenschliche Kräfte und Wesen, die letzteren auf die Mitmenschen. Auf jenen ist zunächst das religiöse, auf diesen das soziale Leben der Menschen begründet. Die ganze Entwickelung der Sittlichkeit beruht auf der Bethätigung dieser beiden Grundtriebe der menschlichen Natur[2]).

Es wurde oben dargelegt, daß Bewußtsein und Wille, soweit wir das zu beurteilen vermögen, unlöslich aneinander gebunden sind. Der Willenshandlung gehen Vorstellungen und Gefühle vorher, die ebenfalls an sich untrennbare Bestandteile eines Vorgangs bilden, von denen aber die letzteren die unmittelbaren Motive der Willensthätigkeit liefern, während die ersteren erst in Gefühlsmotive übergehen müssen, um auf den Willen zu wirken[3]). Schon die praktische Beurteilung des Willens begnügt sich nicht damit, die äußerlich sichtbaren Willensaffekte vor ihr Forum zu ziehen, wie es der Fall sein müßte, wenn es bloß äußere Willenshandlungen gäbe. Vielmehr ist auch ihr die That zumeist nur der Wertmesser des inneren Entschlusses, der ihr vorherging, und der in Wahrheit selbst schon eine Willenshandlung ist und diesen Charakter auch dann behält, wenn die That ihm nicht folgt. Daher kommt es, daß wir selbst uns vor allem im Lichte unseres inneren Willens erblicken, und daß wir auch solche inneren Willenshandlungen beurteilen, die nie zu Willensthaten wurden. Wenn sich unser Denken und Fühlen nicht beständig unter dieser nie erlahmenden Selbstkontrolle befände, so würde der Erziehung des Willens ihr wirksamstes Hilfsmittel fehlen. Aber ebenso wenig, wie den inneren Willenshandlungen die Momente des Willens, Motive, Zwecke und Effekte, fehlen, ist dies bei den Triebhandlungen der Fall, welche durchaus das Wesen einfacher, eindeutig bestimmter Willensakte an sich tragen, bei denen nur die Vorstellung der Wahl wegfällt, und die häufig den

[1]) Ich folge hier, ebenso wie in der Psychologie, Wundt, Ethik, 2. Aufl. Stuttgart 1892, meist wörtlich. — Außerdem habe ich benutzt Harald Höffding, Ethik. Leipzig 1888. — Paulsen, Ethik. 3. Aufl. Berlin 1893. — Ziller, Allg. philos. Ethik. 2. Aufl. Langensalza 1886. — Th. Ziegler, Sittliches Sein u. sittliches Werden. Straßburg 1890.

[2]) Wundt a. a. O. 262 f. (229 f.).

[3]) Ebd. 433 ff. (375 ff.).

Charakter eines thatsächlich zur Wirksamkeit gelangenden, mit der Vorstellung des Effektes der entsprechenden Handlung verbundenen Motivs nicht besitzen[1]).

Der Wille ist uns zunächst als Thätigkeit eines Einzelbewußtseins und somit als individuelle Lebensäußerung gegeben. Seine Entwickelung fällt mit der des Selbstbewußtseins zusammen, und das Individuum erkennt schließlich sein eigenstes Wesen in der dem übrigen Bewußtseinsinhalte gegenüber gestellten inneren Willensthätigkeit. Freilich kann die Lösung des Willens von den sonstigen Elementen der inneren Wahrnehmung nie so weit gehen, daß auch die Beziehungen verschwänden, in denen sich derselbe fortwährend zu letzteren befindet. Vielmehr wird, je intensiver der Wille als eine von keinem äußeren Zwang bestimmte Thätigkeit zur Geltung kommt, desto deutlicher die Macht des Willens über Vorstellungen und Gefühle, die ihn für gewöhnlich erst in Bewegung setzen, sich der Wahrnehmung aufdrängen. Unbeschränkt kann diese Macht nie werden, da der Zwang der Naturbedingungen nie ganz schwindet. Aber je vollkommener der Wille von diesen äußeren Einflüssen sich löst, je mehr die Einheit von Fühlen, Denken und Wollen mit leitender Rolle des letzteren sich ausprägt, um so geschlossener und vollendeter ist die einzelne Persönlichkeit[2]). Diese steht aber immer unter dem doppelten Einflusse der äußeren allgemeinen Naturbedingungen, die dem Willen überall bald hemmend, bald fördernd begegnen, und des Willens anderer gleichartiger Persönlichkeiten, mit denen sich der einzelne Wille zumeist in der Erstrebung gleicher Zwecke begegnet, wodurch er bald gehindert, bald in Konflikt mit anderen und sogar mit sich selbst gebracht wird.

Äußerlich wird dieses G e s a m t b e w u ß t s e i n und dieser G e s a m t w i l l e durch alle die Momente der Kultur und Sitte bezeichnet, in denen das übereinstimmende Fühlen und Denken einer Gesellschaft sich ausprägt. Die staatliche Vereinigung einer solchen von gleichen Ideeen beherrschten Gemeinschaft ist nur der natürliche Abschluß und der selbstverständliche Ausdruck dieser inneren Einheit; sie ist aber auch diejenige Gestaltung des Gesamtbewußtseins, in welcher dessen Charakter als Gesamtwille am klarsten zum Ausdruck gelangt. Alle die Einflüsse, welche Sitte, Religion, Rechtsordnung und Verkehr der Individuen auf die Ausgleichung des Willens und Denkens der einzelnen ausüben, wären nicht möglich, wenn ihnen nicht eine ursprüngliche Gleichartigkeit der Einzelwillen vorausginge, welche das Resultat des Zusammenlebens von Menschen mit gleichen Anlagen und unter gleichen Naturbedingungen ist. Am sichtbarsten äußert

[1]) Wundt a. a. O. 441 ff. (380 ff.).
[2]) Ebd. 447 ff. (384 f.).

sich dieser Einfluß in der Sprache, an die alle sonstigen Lebensgemeinschaften anknüpfen[1]). Die Frage, ob der Einzelwille oder der Gesamtwille das Ursprüngliche ist, erscheint müßig, weil sie nicht zu lösen und auch nicht von praktischer Bedeutung ist[2]). Wir kennen den Menschen nur als ein soziales Wesen, gleichzeitig beherrscht von einem Einzel- und von einem Gesamtwillen. Der Einzelwille, der von den die Gesamtheit bewegenden Vorstellungen und Strebungen erfüllt ist und sie in seiner eigenen Thätigkeit zu selbstbewußter Wirksamkeit erhebt, ist nicht nur der Vollbringer des Gesamtwillens, sondern selbst auch wieder ganz besonders befähigt, die Züge seines individuellen Geistes der Gemeinschaft aufzuprägen.

Wenn wir von Willensfreiheit[3]) sprechen, so denken wir dabei an die Fähigkeit, durch selbstbewußte Motive unmittelbar in unseren Handlungen bestimmt zu werden, d. h. mit dem Bewußtsein der Bedeutung zu handeln, welche die Motive und Zwecke für den Charakter des Wollenden besitzen. Der Mensch handelt im ethischen Sinne frei, wenn er nur der inneren Kausalität folgt, welche teils durch seine ursprünglichen Anlagen, teils durch die Entwickelung seines Charakters hervorgerufen ist. Ein Mensch, welcher den augenblicklichen Motiven gegenüber nicht durch diese innere Kausalität seiner gesamten geistigen Vergangenheit bestimmt wird, handelt nicht frei, sondern er ist ein Spielball der Triebe, die durch die jeweils im Bewußtsein anzutreffenden Motive erregt werden. Die Gesamtanlage eines Individuums, wie sie aus allen vorangegangenen Ursachen hervorging und neu einwirkenden Motiven gegenüber zur Geltung kommt, heißt Charakter[4]). Die an jeder selbstbewußten Willenshandlung teilnehmenden Ursachen lassen sich in zwei Gruppen trennen, in die vorübergehenden, in der Form bestimmter, thatsächlich zur Wirksamkeit im Willen gelangender Motive gegebenen, und in die bleibenden, welche in der Kausalität des Charakters zu einer Totalität zusammengefaßt sind. Je gleichförmiger die Bedingungen des Charakters beschaffen sind, und je mehr sie sich in der individuellen Anlage zu festen sittlichen Tendenzen verdichtet haben, um so eher sind wir imstande, nicht nur nachträglich die erfolgten Handlungen aus dem Charakter abzuleiten, sondern aus der Kenntnis desselben vorauszusagen, wie er auf bestimmte Motive reagieren werde. Doch gilt dies nur von dem vollkommen entwickelten Charakter, der erheblichen Änderungen nicht mehr unterworfen ist im strengsten

---

[1]) Wundt a. a. O. 449 f. (386 f.).
[2]) Ebd. 450 ff. (387 ff.).
[3]) Ebd. 462 ff. (397 ff.). — Höffding a. a. O. 72 ff.
[4]) Wundt a. a. O. 476 ff. (411 ff.).

Sinne bleibt dieser sogar Ideal, dem die Wirklichkeit nie entsprechen kann. Der empirische Charakter steht in dem unaufhaltsamen Flusse allgemeiner geistiger Entwickelung. Der Keim desselben liegt in den ersten Anlagen des individuellen Bewußtseins verborgen; er ist ein Erbteil früherer Geschlechter, das in dem Einzeldasein zur Entfaltung gelangt, um, mit neuen Anlagen bereichert, auf kommende Generationen überzugehen. Zunächst sind es äußere Einwirkungen, Erziehung und sonstige Lebenserfahrungen, die an dieser Entwickelung arbeiten. Bald jedoch greift in die letzteren als der wirksamste Faktor die Übung des Willens ein. Jede Willenshandlung hinterläßt eine bleibende Disposition zu ähnlichen Handlungen. So bilden sich individuelle Willensrichtungen, die dem Charakter ein um so festeres Gepräge verleihen, je weniger durch schwankende Wirkungen im einzelnen der Erfolg der Übung gestört wird. Auf diese Weise leitet die äußere Erziehung die Anfänge der Charakterbildung, und diese vollendet sich in der Selbsterziehung. Der Spielraum der moralischen Bildungsfähigkeit verengert sich allerdings mit jedem Lebensjahre; aber wir wissen nie, wie weit er sich noch erstreckt, und niemals wird eine sittliche Besserung ganz unmöglich. Der Versuch einer moralischen Beeinflussung von seiten anderer und einer sittlichen Selbsterziehung ist also niemals völlig aussichtslos. Und andererseits scheinen auch die besten angeborenen Anlagen nicht eine Entwickelung zur sittlichen Tüchtigkeit zu gewährleisten, wenn nicht erziehende Einflüsse irgend welcher Art und Selbsterziehung hinzukommen [1]). Der wesentlichste Einfluß für Erziehung, Emporhebung ist der, den die Persönlichkeit eines tüchtigen Menschen ausübt, durch Lehre und Beispiel.

Über die individuellen Willensrichtungen erheben sich die gemeinsamen, aus denen sich der Gesamtcharakter menschlicher Vereinigungen zusammensetzt. Als Familien- und Stammescharakter tritt er uns auf niederen Kulturstufen in ausgeprägter Weise entgegen. Bei gesteigerter sozialer Entwickelung gewinnt infolge des Einflusses gemeinschaftlicher geschichtlicher Erlebnisse, der immer mehr wachsenden Gemeinschaft der Sprache und des durch sie vermittelten geistigen Lebens der Volkscharakter eine zunehmende Bedeutung; über ihm erhebt sich durch Beteiligung des individuellen Bewußtseins, das sich mit allgemeinen Willensrichtungen in dem Volkscharakter erfüllt, der Gesamtcharakter der Menschheit, der sich bei den Kulturvölkern bereits in einer großen Zahl gemeinsamer Willensrichtungen ausgeprägt hat, die aus übereinstimmenden intellektuellen und sittlichen Anschauungen entspringen.

---

[1]) v. Gizycki, Moralphilosophie. Leipzig 1888 S. 154 ff.

Das Gewissen.

Den Willensakten gehen stets gefühlsstarke Vorstellungen voran, an die unmittelbar Affekte der Billigung und Mißbilligung geknüpft sind. Indem diese Affekte miteinander in Streit geraten, geben sie zu Akten der Selbstbeurteilung Anlaß. Alle diese inneren Vorgänge, sofern nur ihr selbstbewußter Ausdruck zu einem Urteil über die eigenen Motive und den eigenen Charakter des vollendeten Subjektes wird, nennt die Sprache das Gewissen[1]); gewöhnlich beschränkt man aber diesen Ausdruck auf das moralische Gebiet. Der einzelne Gewissensakt kann demnach Gefühl, Affekt, Trieb oder Urteil sein; eine spezifisch seelische Kraft hat man sich so wenig darunter zu denken, als etwa einen Vorgang, der von einer fremden, sei es einer göttlichen Macht oder einem philosophisch konstruierten kategorischen Imperativ, außerhalb herrühre, welche auf unser Bewußtsein rätselhaft einwirken. Das Gewissen nimmt daher an den Wandlungen in der Auffassung des Sittlichen teil: seine Erscheinungsformen zersplittern sich, um erst allmählich aus dem wandelbaren Inhalt gleichgültiger Gebote einen festen Kern gemeinsamer Überzeugungen zu gestalten, und so ist auch das Gewissen dem größten und umfassendsten Gesetze unterworfen, das alles sittliche Leben beherrscht, dem Gesetze der Entwickelung.

Die imperativen Motive.

Wie der Wille nur in Verbindung mit gefühlsstarken Vorstellungen Wirklichkeit besitzt, so kann auch das Gewissen nichts von den Motiven des Willens Verschiedenes sein, sondern es kann nur auf dem Verhältnis verschiedener Motive zu einander beruhen. Hierbei kommt die Ausbildung sog. imperativer Motive in Betracht[2]). Alle Motive sind impulsiv, d. h. sie suchen das Wollen zu bestimmen; auch die imperativen Motive haben diese Eigenschaft, verbinden sich aber außerdem mit der Vorstellung, daß sie allen anderen bloß impulsiven Motiven vorgezogen werden müssen. Wenn die imperativen Motive unter sich in Kampf geraten, so entsteht ein Gewissensprozeß, den man den Konflikt der Pflichten nennt. Impulsive Motive können zu imperativen werden[3]) 1) durch äußeren Zwang. Derselbe ist das niederste imperative Motiv und wirkt in der Form der Bestrafung unsittlicher Handlungen und der sozialen Nachteile, welche dieselben mit sich führen. Sein Erfolg bleibt im günstigsten Falle die niederste Stufe der Sittlichkeit, Legalität der Handlungen und Sittsamkeit des Benehmens, ein äußerer Schein, der zwar ohne Sittlichkeit bestehen kann, immerhin aber durch die Vermeidung des sitt-

---

[1]) Wundt a. a. O. 480 ff. (413 ff.) — Höffding a. a. O. 55 ff. — Ziegler, Sittl. Sein u. sittl. Werden 105 ff.

[2]) Wundt a. a. O. 484 ff. (417 ff.).

[3]) Ebd. 486 ff. (419 ff.).

lich Anstößigen Wert erhält. Menschen, welche diese Bedingungen erfüllen, nennen wir gut beleumundet. 2) durch inneren Zwang. Derselbe besteht in allen den Einflüssen, welche das Vorbild anderer, sowie die eigene durch Erziehung und Beispiel bedingte Übung und Gewöhnung des Willens äußern. Wenn man diesen inneren Zwang auch moralisch nennt, so heißt er so, weil er neben sonstigen Rücksichten auf andere auch solche von sittlicher Natur herbeiführt und so den Antrieb zu positiven sittlichen Leistungen in sich trägt. Wohlthätigkeit, gemeinnützige Bestrebungen, Pflichttreue in Beruf und Familie können in so vollkommenen Graden durch den bloßen Einfluß von Beispiel und Gewohnheit, sowie durch den Wunsch, es andern gleichzuthun, herbeigeführt werden, daß dieser Schein der Tugend von der wirklichen Tugend im gewöhnlichen Leben nicht zu unterscheiden ist. Leute im Besitze dieser Geisteslage nennen wir anständig.

Die wahre Widerstandskraft des Charakters, die in allen Fällen des Lebens standhält, wird nicht durch die Imperative des Zwangs, sondern nur durch die Imperative der Freiheit erworben[1]), die, von äußeren Einflüssen völlig unabhängig, nur in dem eigenen Bewußtsein des Handelnden ihre Quelle haben. Als solche betrachten wir 1) das Motiv der dauernden Befriedigung. Dasselbe kommt allgemein den selbstlosen Handlungen zu. Da hierin der Imperativ der freien Bevorzugung mit den beiden Imperativen des Zwanges übereinstimmt, so verstärken sie sich nun gegenseitig, namentlich in dem Sinne, daß der Verstoß gegen die Zwangsmotive die Unlustmomente erhöht, welche der Befriedigung hindernd in den Weg treten. Darum bildet der Zwang ein so wichtiges Erziehungsmittel zur freien Sittlichkeit. Wer das Gute thut, ohne nach dessen Gründen zu fragen, heißt rechtschaffen. Vor Schwankungen ist auch ein solcher Charakter nicht behütet, da er sich von den letzten Zwecken seines Thuns keine Rechenschaft ablegt. 2) Das höchste imperative Motiv ist die Vorstellung des sittlichen Lebensideals. Nur bei ihr wird ein höchster sittlicher Lebenszweck zur Richtschnur aller Handlungen. Dieser Lebenszweck aber wird zum individuellen Motiv, indem ein Einzelbewußtsein die allgemeinen Zwecke der sittlichen Entwickelung in ihren durch Art und Zeit bestimmten Bedingungen erfaßt, um in diesen Zwecken das eigene persönliche Lebensziel zu erblicken. Dieses allgemeine Ideal ist nicht ein- für allemal gegeben, sondern ein ewig werdendes, nie zu vollendendes, das jedes Zeitbewußtsein in gewisse Zwecke, Motive und Normen faßt. Der unveräußerliche

---

[1]) Wundt a. a. O. 484 ff. (420 ff.).

Wert der letzteren liegt in ihrer relativen Unvergänglichkeit, nämlich darin, daß jene ethischen Momente wirklich der allgemeinen Entwickelung angehören, die sich durch die stetige Vervollkommnung der sittlichen Ideeen als eine zusammengehörige verrät. Erst diese letzte Stufe ist die der vollendeten Sittlichkeit; hier wird jeder Konflikt der Pflichten lediglich nach dem Kriterium der sittlichen Zwecke entschieden. Charaktere, die sich diesem Ideale — denn Ideal bleibt es stets — annähern, nennen wir edel; sie bilden den wahren Geistesadel. Über die edeln Charaktere leuchtet der ideale Charakter, das sittliche Genie, das der Geist der Geschichte in Jahrhunderten oder Jahrtausenden vielleicht einmal hervorbringt; es mag mit Recht als eine Erscheinung Gottes auf Erden angesehen werden. Die Erscheinung eines solchen ist allemal notwendig, wenn über den Umkreis eines einzigen Volkes hinaus durch gewaltige Umgestaltungen in den allgemeinen Lebensbedingungen der Menschheit eine große sittliche Krisis von weltgeschichtlicher Bedeutung die Umgestaltung der sittlichen Lebensanschauungen fordert.

Obgleich diese vier Imperative wahrscheinlich wirksam waren, seit es überhaupt ein sittliches Leben giebt, üben sie doch gewöhnlich zuerst ihre Wirkung in der religiösen Gestaltung. So wirkt der Imperativ des äußeren Zwanges zunächst ausschließlich in der Form des religiösen Sittengebots, der des inneren Zwanges durch die Verhältnisse der religiösen Gemeinschaft; der der dauernden Befriedigung schafft sich durch die Aussicht auf unvergängliche Belohnungen und Strafen die höchsten Motive, die in dieser Form überhaupt existieren können. Selbst das sittliche Lebensideal hält diese religiöse Form ein, indem dasselbe als persönliches Vorbild sittlicher Lebensführung jedem einzelnen gegenübertritt.

Die sittlichen Zwecke.

Insofern der Mensch eine einzelne Persönlichkeit ist, die zugleich zu einer sozialen Gemeinschaft gehört, mit der vereinigt sie eine Teilkraft bildet in dem Universum des Geistes der Menschheit, können auch seine Zwecke individueller, sozialer und humaner Natur sein [1]). Unter die individuellen Zwecke rechnet man die Selbsterhaltung, die nur dann von sittlichem Werte ist, wenn dadurch die Thätigkeit für soziale und humane oder auch für andere individuelle Zwecke sichergestellt wird. Solcher indirekt durch die Selbsterhaltung zu erreichenden individuellen Zwecke giebt es wieder zwei: die Selbstbeglückung und die Selbstvervollkommnung; sie haben nur sittlichen Wert, wenn die erstere erfolgt durch allgemeine, nicht durch persönliche Zwecke des eigenen Handelns, und wenn die letztere erstrebt wird, nicht um persönlichen, sondern

[1]) Wundt a. a. O. 493 ff. (425 ff.).

um allgemeinen Zwecken zu dienen. Sittlich kann somit der individuelle Willenszweck nur dann sein, wenn er bloß nächster, nicht aber letzter Zweck ist.

Kann niemals das Individuum, das fremde Ich so wenig wie das eigene, der letzte Zweck des Sittlichen sein, so bleiben nur zwei soziale Zwecke als die eigentlichen Objekte des sittlichen Willens übrig: die öffentliche Wohlfahrt und der allgemeine Fortschritt[1]); beide sind so innig miteinander verbunden, daß das öffentliche Wohl kein dauerndes sein kann ohne den allgemeinen Fortschritt, und daß dieser hinwiederum nur in der Steigerung der allgemeinen Wohlfahrt bestehen kann. Der Grund dieser Beurteilung ist die Vergänglichkeit des Einzeldaseins, das, wenn es auch noch so beglückt und vollkommen ist, doch nur ein Tropfen im Meere des Lebens ist, und dessen Glück und Schmerz für die Welt keine Bedeutung hat. Menschen und Völker längst entschwundener Zeiten werden deshalb nicht beurteilt nach dem Glücke, das sie selbst genossen, auch nicht nach dem, das sie ihren Zeitgenossen verschafft, sondern allein nach dem, was sie für die ganze Entwickelung der Menschheit in alle Zukunft hinaus geleistet haben. Alle beschränkteren sittlichen Bestrebungen verlieren sich schließlich in dem unermeßlichen Strom menschlicher Geistesentwickelung. Die humanen Zwecke können nur in der Hervorbringung allgemeiner geistiger Schöpfungen bestehen[2]), an denen zwar das Einzelbewußtsein teilnimmt, deren Zweck aber nicht der einzelne selbst, sondern der allgemeine Geist der Menschheit ist. Die uns erreichbaren Objekte des Sittlichen in diesen Bestrebungen treten im Staat, in Kunst, Wissenschaft und allgemeiner Kultur in die Erscheinung, und der nächste Zweck der humanen Sittlichkeit ist die fortschreitende sittliche Vervollkommnung der Menschheit, während das sittliche Ideal ihr letztes, in Wirklichkeit nie erreichbares Ziel ist. Für dasselbe bleiben, da es im Unendlichen liegt, nur zwei indirekte Bestimmungen übrig; die erste, positive, besteht darin, daß die Entwickelung aller menschlichen Geisteskräfte, ihrer individuellen, sozialen und humanen Bethätigungen in der Richtung, in welcher sie sich thatsächlich von den Anfängen des sittlichen Lebens an vollzogen hat, über jedes erreichte Ziel hinaus ins Unbegrenzte fortgesetzt werden soll. Die zweite, negative, liegt darin, daß die Hemmungen, welche diese Entwickelung erfährt, in fortschreitendem Maße vermindert werden sollen. Dieselben entspringen aber aus Willenshandlungen, welche, vom Standpunkt des sittlichen Zweckes aus betrachtet, allgemein als die sittlich-zweckwidrigen bezeichnet werden können.

[1]) Wundt a. a. O. 497 ff. (428 ff.). — Höffding a. a. O. 34 ff.
[2]) Wundt a. a. O. 502 ff. (432 ff.).

Die Quellen des Sittlich-Zweckwidrigen[1]) sind die sittliche Schwäche und die sittliche Bosheit. Die erste beruht auf Willensschwäche, die zweite auf verkehrter Willensrichtung; jene führt zur Unterlassung des Guten, diese zur Erzeugung des Schlechten. Wer einen Nebenmenschen retten könnte, aber nicht rettet, weil er Gefahr oder Ungemach für sich selbst fürchtet, handelt sittlich schwach; wer einem anderen nachstellt, weil dieser dem eigenen Vorteile im Wege steht, handelt schlecht. Beiden Formen des Sittlich-Zweckwidrigen entsprechen verschiedene Arten der Beurteilung: die Nichtbilligung und die Mißbilligung. Bei beiden ist der Widerstreit der Handlungen gegen die vier imperativen Motive des Gewissens für das Urteil maßgebend. Die Motive des Zwangs nehmen auch hier wieder den untersten Rang ein, doch sind sie diejenigen, die im gewöhnlichen Leben fast ausschließlich unser Urteil leiten, und die hierzu auch um so mehr ausreichen, in je höherem Maße Sitte und Recht den Forderungen genügen, welche die beiden imperativen Motive der Freiheit für die äußeren Bedingungen des Zusammenlebens mit sich führen. Auch hier überschreitet der Effekt überall sein nächstes Ziel. Für die ungeheuere Mehrzahl der Menschen reicht es aus, wenn sie Recht und Sitte zum Richtmaße ihres Handelns nehmen, und im einzelnen Falle, wo die Erfordernisse des praktischen Lebens für die Erwägung der tieferen Gründe des Sittlichen keinen Raum lassen, bewahren jene überall ihren Wert als unmittelbar bereite Vorschriften, in denen sich die gesamte hinter uns liegende sittliche Entwickelung zu sicher wirkenden Triebkräften verdichtet hat. Nur in entscheidenden Lebenslagen, oder wenn der Konflikt der Pflichten die Berufung auf die Imperative des Zwangs unsicher macht, muß das Moment der dauernden Befriedigung oder, wenn auch dieses versagt, die Vorstellung des Ideals die Wahl der Zwecke entscheiden. Glücklicherweise sind diese Lebenslagen selten, und da es für die ethische Entwickelung überhaupt vor allem auf den Gesamtwillen ankommt, so genügt es, wenn die führenden Geister, die diesem seine Richtung geben, sich der höheren Imperative bewußt bleiben. Doch fehlen auch hier nicht ganz die Imperative der Freiheit, welche in das Streben in Gestalt jener religiösen Anschauungen über das Übersinnliche eingehen, die selbst wieder auf das innigste mit den Imperativen des Zwangs verschmelzen. Besonders wirksam ist hier die religiöse Anschauung, welche den Schuldigen der ewigen Seligkeit verlustig erklärt.

Die sittlichen Motive.

Bei der Kausalität der Handlungen kommt den Gefühlselementen des Bewußtseins die entscheidende Bedeutung zu. Diese können an die

[1]) Ebd. 508 f. (435 f.).

unmittelbare Vorstellung gebunden sein, oder sie können aus verstandesmäßig verbundenen Vorstellungen hervorgehen, welche sich auf die näheren oder entfernteren empirischen Zwecke der Handlung beziehen, oder sie können aus der Vorstellung der idealen Zwecke des sittlichen Strebens entspringen; danach unterscheiden wir Wahrnehmungs-, Verstandes- und Vernunftmotive[1]).

Wahrnehmungsmotive.

Die unmittelbare Wahrnehmung (s. S. 89) ist stets die nächste Lenkerin unseres Willens. An die Wahrnehmung knüpfen sich aber sofort durch Assoziation Phantasievorstellungen, welche die in der Anschauung gegebenen Erscheinungen mit den unmittelbar vorangegangenen und mit den voraussichtlich nachfolgenden Ereignissen verbinden; diese ganze zu einer Totalwirkung vereinigte Folge von Vorstellungen regt Affekte an, die als starke Willensmotive unser Handeln bestimmen können. Sie wirken als Wahrnehmungsmotive. Die zwei Grundgefühle, welche sich in dieser Weise fortwährend als sittliche Motive in uns bethätigen, sind das Selbstgefühl und das Mitgefühl[2]). Das erstere ist unmittelbar an das Selbstbewußtsein und an die mit demselben verwachsene Vorstellung der eigenen Persönlichkeit gebunden. In der Vorstellung des Ich haben sich aber im Gesetze der sittlichen Entwickelung allmählich zahlreiche Vorstellungsreihen verdichtet, welche sogar verwickelten Eindrücken gegenüber Wahrnehmungsmotive entstehen lassen, die dem Willen unmittelbar eine der augenblicklichen Lage angemessene Richtung geben. So können Handlungen als einfache Reaktionen des Selbstbewußtseins auftreten, die den Charakter ethischer Zweckmäßigkeit in so hohem Maße an sich tragen, daß die Reflexion an ihnen nichts zu verbessern möchte; die Übung und die Festigung des Charakters verleihen dann dieser unmittelbaren Wirksamkeit des Selbstgefühls eine immer größer werdende Sicherheit. Unsere Berufspflicht zu thun, das gegebene Wort zu halten, die Wahrheit zu sagen, das sind Antriebe, die in jedem, der nicht sittlich verkommen ist, als unmittelbare Reaktionen des Selbstgefühls gegenüber geläufigen Eindrücken der Wahrnehmung wirksam werden, wenn sie auch nicht vielleicht in jedem Augenblicke dem Widerstreit anderer Motive standhalten können. Je vollkommener aber der Charakter sich entwickelt hat, ein um so reicherer Schatz einstiger Verstandes- und Vernunftmotive hat sich im Selbstbewußtsein zu unmittelbaren Wahrnehmungstrieben verdichtet, und um so größer wird die Sicherheit, mit der die geeigneten Lebenseindrücke die entsprechenden Handlungen auslösen.

Ergänzt wird das Selbstgefühl durch das Mitgefühl; beides

[1]) Wundt a. a. O. 510 ff. (436 ff.).
[2]) Ebd. 511 ff. (438 f.).

sind gleichzeitig entstandene Gefühlsformen, ebenso wie Selbstbewußtsein und objektives Bewußtsein gleichzeitig entwickelte Vorstellungsformen. Alle aus dem Mitgefühl entspringenden Motive sind daher an die Existenz eines realen Gesamtwillens gebunden; sie beziehen sich immer nur auf diejenigen Objekte, die wir als gleichartige Wesen, also als selbstbewußte Persönlichkeiten, mit übereinstimmenden Willensrichtungen anerkennen. Das einzige Objekt des Mitgefühls ist somit der Mensch oder, wie wir, um diese innigere Beziehung anzutreten, ihn nennen, der Nebenmensch. Wir können Mitleid mit den Schmerzen eines Tieres empfinden; es fehlt uns ihm gegenüber aber ganz das edlere Gefühl der Mitfreude, das subjektiv wie objektiv ein Vorrecht der Menschen bleibt. Gegenüber den Tieren, die für uns nur Mitgeschöpfe sind, können Regungen entstehen, die dem Mitgefühl einigermaßen verwandt sind; aber zum wahren Mitgefühl fehlt immer die Grundbedingung der inneren Einheit unseres Willens mit dem ihrigen. In seiner Entwickelung entspricht das Mitgefühl vollständig dem ihm verwandten Selbstgefühl. Auch bei ihm verdichten sich allmählich Verstandes- und Vernunftmotive zu bloßen Wahrnehmungstrieben. Andererseits enthalten aber die letzteren selbst schon in ihren primitivsten Formen die Keime zur Entwickelung jener höheren Willensmotive in sich; ganz besonders sind hier die Mitgefühle die unmittelbaren Vorstufen der sozialen Triebe.

Verstandesmotive.

Verstandesmotive[1]) werden wirksam, sobald zwischen die einwirkenden Vorstellungen und den Entschluß zur Handlung die Überlegung tritt. Dann wird nicht der nächste, sondern ein entfernterer Zweck entscheidend, und der Antrieb zum Handeln verrät sich in den Gefühlen, welche an die durch die Reflexion entstandenen Zwecke geknüpft sind. Diese sind entweder auf die Förderung des eigenen Selbst oder auf die des Vorteils der Nebenmenschen oder der sozialen Gemeinschaft gerichtet. Die Grundformen der Gefühle, welche diesen beiden Gruppen von Zweckvorstellungen entsprechen, sind die eigennützigen und die gemeinnützigen Triebe. Das sittliche Urteil mißt ihnen ohne weiteres einen sehr verschiedenen Wert bei: der eigennützige Trieb wird als der minderwertige, der gemeinnützige als der höherwertige anerkannt. Diese Feststellung ist um so wichtiger, als gerade die Verstandesmotive es sind, innerhalb deren der Kampf des Ich mit den Interessen der Nebenmenschen sich hauptsächlich bethätigt. Der Egoismus, immerwährend zurückgewiesen durch die ihm sittlich überlegenen gemeinnützigen Triebe, beginnt immer wieder von neuem sein Werk. Zeitweise scheint er ganz die

[1]) Wundt a. a. O. 514 ff. (440 ff.).

Herrschaft an sich zu reißen, so daß nur das Gleichgewicht der Einzelinteressen der Selbstsucht gewisse Grenzen setzt. Wie es dann um den sittlichen Fortschritt steht, wenn der Egoismus allein das Wort führt, davon geben die Erscheinungen des allgemeinen Sittenverfalls, welche die Geschichte kennt, abschreckende Beispiele.

Wenn sich auch nicht leugnen läßt, daß im Gebiet der Verstandesmotive der Eigennutz insofern die Herrschaft führt, als die Allgemeininteressen zumeist erst durch ihre Verbindung mit Einzelinteressen gesichert werden, so liegen doch in den Verstandesmotiven selbst vermöge der umfassenderen Zwecke, auf die sie gerichtet sind, an sich stärkere Antriebe selbstlosen Handelns als in der unmittelbaren Wahrnehmung. Denn während die letztere immer nur die individuelle Lebensführung und den persönlichen Verkehr der einzelnen untereinander bestimmen kann, bilden die Verstandestriebe die Quelle aller der willkürlichen Handlungen, durch die sich die Gesellschaft eine auf das Verhältnis gegenseitiger Rechte und Pflichten gegründete Organisation giebt.

Als Vernunftmotive des sittlichen Handelns[1]) erscheinen diejenigen Beweggründe, welche aus der Vorstellung der idealen Bestimmung des Menschen entspringen; es liegt in der Natur dieser Vorstellung, daß sie immer nur annäherungsweise im Bewußtsein verwirklicht werden kann. Wahrnehmungs- und Verstandesmotive sind jedesmal auch schon bis zu einem gewissen Grade Vernunftmotive; aber die letzteren im eigentlichen Sinne gehen doch erst aus jenen hervor, wenn der unmittelbare Zusammenhang aller Einzelhandlungen mit der Unendlichkeit der sittlichen Welt und der Einsicht, daß der individuelle Wille der Idee dieses Zusammenhangs entspreche, zum klar bewußten Bestimmungsgrund des Handelns geworden ist. Auch die entwickelten Vernunftmotive können nur in Gestalt von Gefühlen bei den Willenshandlungen wirksam sein. Da diese Gefühle in der allgemeinen Voraussetzung idealer Zwecke ihre Quelle haben, so kann man sie als Idealgefühle bezeichnen. Auf den frühesten Stufen sittlicher Entwickelung sind sie an jene religiösen Vorstellungen gebunden, welche der wirklichen eine ideale Welt gegenüberstellen. Die Ethik hebt die Kluft, die in dem gewöhnlichen Bewußtsein zwischen der empirischen Sittlichkeit und dem übersinnlichen Ideale besteht, auf, indem sie jene selbst als die werdende Verwirklichung des Ideals auffaßt. Vernunftmotive.

Unsittlich[2]) ist diejenige Gesinnung, welche in einer Auflehnung des Individualwillens gegen den Gesamtwillen besteht; die letzte Quelle Die Unsittlichkeit.

---

[1]) Wundt a. a. O. 518 ff. (444 ff.).

[2]) Ebd. 522 ff. (447 ff.). — Höffding a. a. O. 90 ff.

des Unsittlichen ist daher stets der Egoismus. Auf ihn führen alle sonstigen Motive, die dem Gesamtwillen widerstreiten, wie Haß, Rache, Nachlässigkeit, Gleichgültigkeit gegen allgemeine Interessen, schließlich immer zurück. Den vier Imperativen des Gewissens entsprechen verschiedene Gestaltungen des Gesamtwillens, und so kommt der Auflehnung gegen diese Imperative eine verschiedene Bedeutung zu.

Dem Imperativ des äußeren Zwangs entspricht die durch den Staatswillen repräsentierte Rechtsgemeinschaft. Die Auflehnung gegen sie führt zur schwersten Form des Unsittlichen, zum Bruch der äußeren Rechtsordnung, zum Verbrechen. Der Imperativ inneren oder moralischen Zwanges wird getragen von dem Willen der gesitteten Menschheit, die Auflehnung gegen diesen Gesamtwillen erzeugt die unsittliche Handlung. Das Verbrechen ist immer zugleich unsittlich, aber nicht jede unsittliche Handlung ist ein Verbrechen; zahllose Lebensführungen widerstreiten den allgemeinen humanen Geboten der Sittlichkeit, ohne mit irgend einer Rechtsordnung in Konflikt zu geraten. Der Verstoß gegen die beiden Imperative des Zwangs konstituiert den Begriff der moralischen Schlechtigkeit. Dagegen beruhen Handlungen, die bloß den Imperativen der dauernden Befriedigung und der idealen Lebensaufgabe zuwiderlaufen, nur auf sittlicher Schwäche; wir beurteilen sie um so weniger ungünstig, je größere moralische Kraft die Befolgung jener Imperative im einzelnen Falle verlangen würde.

So verschieden aber auch die Folgen des Rechtswidrigen und des Unmoralischen sind, so kommt doch der Unterschied zwischen diesen beiden letzteren Begriffen für die Untersuchung der unsittlichen Motive kaum in Betracht. Der Verbrecher und der Unmoralische unterscheiden sich hier zumeist nur durch die äußeren Gelegenheitsursachen, die auf sie eingewirkt haben. Die wichtigste Entstehungsbedingung des Unsittlichen ist daher die gesellschaftliche Lage. Sie hauptsächlich bringt hervor oder begünstigt wenigstens die zwei Klassen von Motiven, die bald unabhängig, bald vereint die Hauptquellen des moralischen Übels sind, die Genußsucht und den Neid. In ersterer hat sich das Selbstgefühl in eine Selbstsucht umgewandelt, welche den einzigen und letzten Zweck in dem eignen Genusse findet und die rücksichtslose Ausbeutung anderer zu eignen Zwecken zum einzigen Beweggrund des Handelns macht. Der Neid erwächst auf dem Boden des Mangels. Wenn der Notleidende andere sich an Genüssen freuen sieht, die ihm versagt sind, so erweckt diese Wahrnehmung Groll gegen das Schicksal und nur zu leicht Haß gegen die Genießenden, in denen er sein feindliches Schicksal verkörpert sieht.

Fast alle Motive des Willens tragen die Tendenz der Vervielfältigung in sich[1]), keine aber in höherem Maße als die Motive des Unsittlichen, und es giebt kaum eine unsittliche Handlung, bei der nicht eine Komplikation von Motiven stattfindet. Aber so verschieden in den einzelnen Fällen diese sein mögen, das herrschende Grundmotiv bleibt immer der Egoismus, der zur Auflehnung des Einzelwillens gegen den Gesamtwillen führt. Das Unmoralische im engeren Sinne ist die bloße, auf die Befriedigung der selbstischen Triebe gerichtete Lebensführung, das Verbrechen die auf die Vernichtung der Zwecke des Gesamtwillens zu Gunsten der Befriedigung individueller Triebe gerichtete einzelne Handlung.

Mit diesem Begriffe des Verbrechens steht der Begriff der Strafe im engsten Zusammenhang[2]). Strafe ist stets eine Handlung des Gesamtwillens. In dem sein Kind strafenden Vater verkörpert sich der Gesamtwille der Familie, in dem strafenden Lehrer der Gesamtwille der Erziehungsgemeinschaft. Einen strafenden Einzelwillen giebt es nicht: dadurch eben steht die Strafe im vollen Gegensatz zur bestraften Handlung, die ihrerseits meist vom Einzelwillen ausgeht. Sobald die Strafe jenen Charakter verliert und in der Familie oder Schule eine Form annimmt, die sie nur noch als willkürliche Handlung des Einzelwillens erscheinen läßt, so hört sie auf, Strafe zu sein: sie wird zur Rache, wenn nicht zur Mißhandlung. Die Strafe besitzt stets die Bedeutung eines Zuchtmittels, wodurch die Überordnung des strafenden Willens über den bestraften angedeutet wird. Die Zucht schließt aber weiter zwei Begriffe in sich, die Züchtigung und die Erziehung. Die Strafe will züchtigen, sie will dem sich auflehnenden Subjekte ein Übel zufügen, durch das ihm sein Unrecht deutlich zum Bewußtsein gebracht wird. Aber sie will auch erziehen, sie will andere von dem Unrecht abschrecken und, wo irgend dazu Aussicht vorhanden ist, eine dauernde Änderung des fehlenden Willens hervorbringen, durch welche ähnliches Unrecht in Zukunft vermieden werde. Zu diesen zunächst auf das bestrafte Subjekt sich beziehenden Zwecken kommt dann noch ein allgemeinerer; das beunruhigte Rechtsgefühl soll durch die Strafe wieder beruhigt werden. Dadurch gewinnt die Strafe zugleich die Bedeutung der Sühne; sie sühnt die Schuld, d. h. sie versöhnt das gestörte Rechtsbewußtsein.

Die Strafe.

Auf dem Gebiete der Sittlichkeit stellt die Norm als eine reine Willensregel dem Sein ein Sollen gegenüber[3]). Unter Grundnormen versteht man solche Forderungen, welche nicht auf andere von

Die Normen.

---

[1]) Wundt a. a. O. 529 ff. (453 ff.).
[2]) Wundt a. a. O. 530 ff. (454 ff.).
[3]) Ebd. 539 ff. (462 ff.).

allgemeinerem Charakter zurückgeführt werden können, während abgeleitete Normen diejenigen einzelnen Vorschriften sind, die aus solchen Grundnormen durch die Anwendung auf besondere Fälle und unter besonderen Bedingungen hervorgehen. Damit soll durchaus nicht gesagt sein, daß die sittlichen Grundnormen auch in ihrer zeitlichen Entstehung den einzelnen Sittengeboten vorausgegangen seien; vielmehr besteht, obgleich das praktische Leben über die Wahrheit gewisser Sittengebote längst einig ist, doch über die richtige Aufstellung allgemeiner ethischer Normen noch heute ein ungeschlichteter Streit. Der größte Teil der einzelnen Sittengesetze, aus denen allmählich die Normen abstrahiert werden, liegt ursprünglich nur in negativen Formulierungen vor, z. B. der Dekalog, weil ihre Befolgung der freien Wahl anheimgegeben ist, so daß die Warnung vor der Abirrung von der Norm zum nächsten praktischen Bedürfnis wird. Wie keine Rechtsnorm ausnahmslos gültig ist, so kann dasselbe von jenen einzelnen Willensvorschriften insgesamt gesagt werden, in deren Befolgung die praktische Sittlichkeit besteht[1]). So weicht z. B. das Gebot, nicht zu töten, bei dem Soldaten im Felde oder bei dem mit Vollstreckung der Todesstrafe betrauten Beamten einer höheren Berufspflicht. Selbst die Grundnormen sind Regeln mit Ausnahmen; die einzig sittlich berechtigte Ursache solcher Ausnahmen ist der Konflikt verschiedener Normen miteinander, ein Konflikt, der in allen Fällen zu Gunsten der dringlicheren und wichtigeren Norm gelöst werden muß und daher die Verletzung der relativ minder wichtigen und minder dringlichen verlangt. Die Regel, nach welcher der Konflikt der Normen zu entscheiden ist, ergiebt sich aus der Reihenfolge der sittlichen Zwecke und lautet: Sobald Normen verschiedener Gattung in Widerstreit treten, ist derjenigen unter ihnen der Vorzug zu geben, welche dem umfassenderen Zwecke dient. Vor dem individuellen behauptet also der soziale, vor dem sozialen der humane Zweck den Vorrang. Doch kann dieser Grundsatz nur die allgemeine Richtung angeben, in welcher im einzelnen Falle der Konflikt der Pflichten zu lösen ist, aber er kann nie die besondere Prüfung der einer einzelnen Wahl vorausgehenden Bedingungen überflüssig machen; die freie Wahl zwischen verschiedenen Handlungen bleibt ein notwendiges Element des sittlichen Lebens.

Den drei Hauptformen ethischer Zwecke entsprechend unterscheiden wir individuelle, soziale und humane Normen[2]). In jedem dieser drei Gebiete kann wieder eine subjektive und eine objektive Norm

---

[1]) Wundt a. a. O. 545 ff. (467 ff.).
[2]) Ebd. 556 ff. 477 ff.).

und ihnen entsprechend ein subjektiver und ein objektiver Pflicht- und Tugendbegriff unterschieden werden: die subjektive Norm bezieht sich auf das Motiv oder die Gesinnung, die objektive auf den Zweck oder die Handlung. Jeder Norm entspricht ferner gleichzeitig eine Pflicht und ein Recht. Die Pflicht ist in der imperativen Form der gebietenden Norm unmittelbar selbst ausgedrückt; das Recht dagegen ist von beschränkterem Umfange: niemand kann, was er anderen gegenüber als Pflicht empfindet, von diesen ohne weiteres auch als ein Recht beanspruchen.

Die individuellen Normen[1]. Die subjektive Pflicht eines jeden gegen sich selbst ist die Selbstachtung. Sie schließt die Norm in sich: denke und handle so, daß dir niemals die Achtung vor dir selber verloren gehe. So ist die Selbstachtung die Quelle aller Tugenden. Ihr Gegensatz ist die Niederträchtigkeit, die Quelle derselben der Mangel an Selbstachtung, zu dem ein niedriges, nur von selbstsüchtigen Motiven geleitetes Streben hinzutritt. Die objektive Pflicht des einzelnen gegen sich selbst ist die Pflichttreue, das unbedingte Festhalten an den Aufgaben, die man sich gestellt hat. Der Tugend der Pflichttreue entspricht die Norm: Erfülle die Pflichten, die du dir und anderen gegenüber auf dich genommen. Das Gegenteil der Pflichttreue ist die Pflichtvergessenheit. Individuelle Normen.

Weder die subjektive, noch die objektive Pflicht gegen sich selbst kann entbehren der Selstbeherrschung.

Selbstbeherrschung ist die Fähigkeit, unabhängig von den augenblicklichen Gefühlsantrieben sein Verhalten und Handeln durch vernünftigen Willen zu bestimmen. Sie ist die Grundbedingung aller moralischen Tüchtigkeit, nimmt aber, entsprechend den verschiedenen Seiten des Trieblebens, verschiedene Gestalten an. Als die erste kann man die Mäßigkeit bezeichnen, d. h. die Fähigkeit, die aus den animalischen Bedürfnissen entspringenden Begierden durch den vernünftigen Willen zu zügeln. Übung verhilft zu dieser, wie zu jeder Tugend. Die Grundlage wird durch eine verständige Erziehung gelegt: wohlgeregelte, angemessene Befriedigung der natürlichen Bedürfnisse ist das beste Mittel, die Entstehung schweifender Begehrlichkeit zu verhüten. Dann tritt die Selbsterziehung hinzu, wobei der Ehrtrieb leicht zum Verbündeten der Vernunft gegen die Begierden gemacht wird. Die kräftigste Gegenwirkung gegen die Entwickelung der Begehrlichkeit und Genußsucht ist die Gewöhnung

---

[1]) Wundt a. a. O. 558 ff. (478 ff.).

an tüchtige Thätigkeit. Eine Modifikation der Mäßigkeit, gleichsam ihre innere Form, ist die Anspruchslosigkeit oder Bescheidenheit. Sie ist die Mäßigkeit des Verlangens nach Besitz, Geltung, Lebensstellung und Lebensgenuß und besteht in der bleibenden Herabstimmung des Verlangens zu dem, was das Glück gewährt hat und in Aussicht stellt; ihre Wirkung ist die Zufriedenheit. Neben der Mäßigkeit stand den Griechen als zweite Form der Selbstbeherrschung die Tapferkeit, d. h. die Fähigkeit, dem Eindruck des Schmerzlichen, Gefährlichen, Furchtbaren durch den vernünftigen Willen zu widerstehen. Besonnenheit bildet ein wesentliches Stück derselben. Nahe verwandt mit der Tapferkeit ist die Beharrlichkeit d. h. die Fähigkeit, durch vernünftigen Willen, widerstrebenden Gefühlen zum Trotz, Beschwerden und Anstrengungen aller Art, die zur Erreichung eines Zweckes erforderlich sind, auf sich zu nehmen und anhaltend zu ertragen. Als eine Seite der Beharrlichkeit kann die Ordnungsliebe angesehen werden, die Gewöhnung, alle Dinge in geschäftlicher Regelmäßigkeit zu erledigen, eine sehr schätzbare Eigenschaft, die dem Leben Freiheit und Ruhe verschafft. Mit der Beharrlichkeit ist auch die Geduld verwandt, d. h. die Fähigkeit, Schmerzen und Leiden zu ertragen, ohne durch sie innerlich überwältigt zu werden. Sie hat eine doppelte Seite, die mehr passive Geduld, welche Leiden ohne Murren und Widerstreben trägt, und die mehr aktive Spannkraft des Gemüts, nach Niederlagen, Enttäuschungen, Verlusten sich wieder aufzurichten und von neuem anzufangen. Als eine dritte Form der Selbstbeherrschung kann man die Gelassenheit bezeichnen, d. h. die Fähigkeit, durch vernünftigen Willen die Affekte zu beherrschen, die aus den Störungen entspringen, welche das Zusammenleben mit Menschen herbeiführt, also des Zornes, des Ärgers, des Verdrusses u. s. w. Die Frucht der Selbstbeherrschung ist die innere Ruhe und Heiterkeit des Gemütes, der Boden, aus dem die eigentlich menschlichen Freuden entsprießen.

Eine eigentümliche Modifikation der Selbstachtung ist der Ehrtrieb, der auf die Erhaltung des Selbst nicht bloß in der eigenen, sondern auch in der fremden Vorstellung gerichtet ist; denn Ehre ist das Maß von Geltung und Wert, das einem jeden in der Schätzung seiner Umgebung beigelegt wird. So viel verschiedenen Gemeinschaften oder Kreisen daher jemand angehört, so vielfach ist auch seine Ehre. Der Besitz derselben bedeutet, daß ein Glied des Kreises den besonderen Anforderungen gerecht wird, die innerhalb desselben gestellt werden. Der Ehrtrieb ist deswegen von so großer Bedeutung für die moralische Kultur der Gat-

tung wie des einzelnen, weil er die Tendenz hat, den Willen vor allem zur Kultur der selbstischen Tüchtigkeiten, in zweiter Linie auch zur Erwerbung sozialer Tugenden oder mindestens zur Vermeidung von Unrecht, Lüge und Verbrechen zu bestimmen.

Das rechte Verhalten des einzelnen zur Ehre nennen wir Ehrliebe; sie ist die zur Gewohnheit gewordene Willensrichtung und Verhaltungsweise, welche die Anerkennung der Tüchtigen und Guten durch ehrliche und wertvolle Leistung zu erringen strebt. Sie äußert sich als rechter Stolz. Dieser ist der Gegensatz von zwei Formen der Entartung des Ehrtriebes, der Eitelkeit und dem Ehrgeiz. Die Eitelkeit sucht um nichtiger Dinge willen bei nichtigen Menschen Ehre; Ehrgeiz ist das unbedingte Streben nach Ehre und Auszeichnung, vor dem alle übrigen Rücksichten zurücktreten, die auf Tüchtigkeit und Leistung, auf eigene Pflicht und fremdes Recht, auf gutes Gewissen und eigene Wohlfahrt. Der Stolz dagegen ist wählerisch in der Anerkennung; er sucht nur das Urteil der Besten; wird ihm ihr Beifall nicht zu teil, so tröstet ihn das Bewußtsein redlicher und tüchtiger Arbeit und die Hoffnung auf die Anerkennung der Zukunft.

Die äußere Form der Ehrliebe ist die Bescheidenheit. Der Bescheidene giebt durch sein ganzes Verhalten zu erkennen, daß er das Urteil der anderen nicht verachte, sondern um ihre gute Meinung sich bemühen wolle. Bescheidenheit ist die natürliche Zierde der Jugend, die über das Gute und Geziemende noch kein selbständiges Urteil hat, sondern durch fremdes geleitet wird. Das gegenteilige Verhalten ist das des Hochfahrenden; er erklärt dadurch, daß er aus der Schätzung der andern sich nichts mache. Richtet sich dies Verhalten gegen besonders ehrwürdige Personen, so heißt es Frechheit, die Erscheinungsform der niederträchtigen und knechtischen Gesinnung.

Die sozialen Normen[1]. Die Objekte der sozialen Normen sind die Nebenmenschen mit den individuellen und gemeinsamen Zwecken, die sie erstreben. Das gemeinschaftliche Ganze, auf welches sich das auf die Förderung dieser Zwecke gerichtete Handeln bezieht, ist die Gesellschaft mit ihrer Gliederung in Familie, Gemeinde, Staat, Berufs- und andere Verbände. Die subjektive Tugend oder die Gesinnung, welche die Grundlage aller objektiven sozialen Tugenden und sittlichen Bethätigungen bildet, ist die Nächstenliebe. Sie ist diejenige Willensrichtung und Ver- Soziale Normen.

[1]) Wundt a. a. O. 560 ff. (480 ff.).

haltungsweise, welche fremde Wohlfahrt durch thätige Teilnahme zu fördern bestrebt ist. Ihr entspricht die Norm: Achte deinen Nächsten, wie dich selbst. Begrenzt wird die Pflicht, fremder Wohlfahrt sich anzunehmen, durch die Pflichten, welche aus dem Einzelleben erwachsen, durch die Rücksicht auf die Selbständigkeit des andern und durch die besonderen Pflichten gegen besondere Nächste. Wird sie richtig geübt, so mindert sie Leid und Not, mehrt Wohlergehen und Glück und vereinigt die Gemüter in Zuneigung und Vertrauen. Durch Wohlwollen und Wohlthun wird in dem normalen Gemüte Dankbarkeit erweckt, die, wenn sie habituell wird, Anhänglichkeit oder Pietät heißt; sie wird selbstlosem Wohlwollen selten fehlen. Der Gegensatz der Nächstenliebe ist die Eigenliebe, die dem eignen Wohl das fremde hintansetzt. Die objektive Tugend hat nicht bloß den einzelnen, sondern die Gesamtheit derer im Auge, die der nämlichen sozialen Gemeinschaft angehören: sie besteht in dem Gemeinsinn, in der Übernahme und treuen Erfüllung der Pflichten, welche Familie, Staat und sonstige Gesellschaftsbeziehungen dem einzelnen auferlegen. Die Norm des Gemeinsinns lautet: diene der Gemeinschaft, der du angehörst. Der Gemeinsinn äußert sich namentlich als Liebe zur Heimat und zum Vaterlande. Der Gegensatz des Gemeinsinns ist der Eigennutz, der das eigne Interesse dem des Ganzen überordnet und somit die Gesellschaft nicht selbst als Zweck, sondern als Mittel zu individuellen Zwecken betrachtet.

Die Wahrhaftigkeit[1]) ist ebenfalls eine soziale Tugend; sie ist diejenige Form der Nächstenliebe und zugleich der Gerechtigkeit (s. S. 141), die in der Gedankenmitteilung sich offenbart. An der Wahrhaftigkeit kann man eine negative und eine positive Seite unterscheiden; die erste, der Gerechtigkeit entsprechende, wird durch die Pflichtformel ausgedrückt: du sollst nicht lügen; die andere, der Nächstenliebe entsprechende, wird durch die Pflichtformel ausgedrückt: diene dem Nächsten mit der Wahrheit. Lügen heißt durch Reden oder Schweigen einem andern wissentlich falsche Ansichten beibringen. Unmittelbar schädigt die Lüge den Belogenen, sofern die falschen Vorstellungen zu falschen Handlungen führen; sie zerstört aber auch, so viel an ihr ist, Glauben und Vertrauen überhaupt; endlich ist sie auch ein Zeichen der Feigheit. Die Notlüge muß unter Umständen zulässig erscheinen; je weniger ein Vertrauensverhältnis vorhanden ist und demgemäß gestört werden kann, desto mehr

---

[1]) Paulsen a. a. O. 535 ff.

verliert die absichtliche Täuschung ihren verwerflichen und gefährlichen Charakter, desto unbefangener wird sie thatsächlich geübt, bis sie endlich in entschiedenem Kriegszustand als ein ganz berechtigtes Mittel der Kriegführung erscheint. Die positive Wahrhaftigkeit ist in dem Werte richtiger Vorstellungen für das Handeln begründet. Die allgemeine Pflicht der Nächstenliebe schließt daher die besondere ein, dem Nächsten zur Befreiung von falschen und zur Erlangung richtiger Vorstellungen von der Natur der Dinge behilflich zu sein. Sie wird in doppelter Weise bethätigt, nämlich im persönlichen Verkehr mit den einzelnen, wo sie die Form des Belehrens und Beratens, des Ermahnens und Zurechtweisens hat, und im öffentlichen Dienste der Wahrheit, wo sie die Form des Forschens, des Lehrens, des Predigens annimmt.

Humane Normen.

Die humanen Normen[1]). Die höchsten Leistungen der Pflichttreue und des Gemeinsinns reichen stets über den unmittelbaren Pflichtenkreis hinaus, dem sie angehören, und werden zu humanen Tugenden, indem sie nur als Leistungen im Sinne einer im Verhältnis zum Wert des Einzeldaseins unendlichen Aufgabe ihre Erklärung und zuweilen sogar allein unter diesem Gesichtspunkte ihre Rechtfertigung finden. Die subjektive Tugend, die diesem Gefühl einer unendlichen Aufgabe entspricht, ist die Demut, und die Norm derselben lautet: Fühle dich als Werkzeug im Dienste des sittlichen Ideals. Die objektive Tugend aber, die dieser Gesinnung entspricht, ist die Selbsthingabe, welche die höchsten Grade der Pflichttreue und der Opferwilligkeit in sich vereinigt, indem bei ihr das sittliche Subjekt selbst hinter den idealen Aufgaben, die es sich stellt, völlig verschwindet — ein Aufgehen des Ich in der übernommenen Pflicht, welches die Vorbedingung der größten sittlichen Leistungen ist. Die Norm der Selbstlosigkeit lautet daher: Du sollst dich selbst dahingeben für den Zweck, den du als deine ideale Aufgabe erkannt hast. Die Gegensätze der Demut und der Selbsthingabe sind der Übermut und die Selbstsucht. Sie verneinen die Existenz des Ideals, jener in der Gesinnung, diese in den Zwecken, die sie verfolgt.

In der angemessenen, den jeweils bestehenden sozialen und humanen Bedingungen entsprechenden Verteilung der Rechte und Pflichten an die einzelnen Rechtssubjekte besteht die Tugend der Gerechtigkeit[2]). Sie ist eine öffentliche Tugend, während die Billigkeit eine Privattugend ist. Die Gerechtigkeit weist dem einzelnen zu, was ihm von Rechts wegen,

[1]) Wundt a. a. O. 562 ff. (482 ff.).

[2]) Ebd. 582 ff. (499 f.). — Höffding a. a. O. 135 f.

also nach sorgsamer Erwägung aller in Betracht kommenden Rechte und Pflichten, zukommt; ihre Pflichtformel lautet: Achte und schütze das Recht, fremdes wie eignes! Die Billigkeit giebt dem einzelnen, was er nach Lage der besonderen Umstände, ohne daß die Rechte anderer verletzt werden, wünschen darf. Darum kann die Billigkeit mehr zugestehen als die Gerechtigkeit; jene ist milde, diese streng. Nur das Ungerechte ist immer zugleich unbillig. Wir sollen unsere Mitmenschen billig, nicht bloß gerecht behandeln, weil es nicht Sache des einzelnen ist, sich zum Richter des andern aufzuwerfen.

Dritter Teil.

Die Schulzucht[1].

§ 10. Allgemeine Erwägungen. Die religiösen Pflichten.

Verbindung von Zucht und Unterricht.

Die Schulzucht hat die Aufgabe, diejenigen äußeren und inneren Vorbedingungen für den Unterricht zu schaffen, ohne welche dieser seine Wirkung nicht üben kann; sie ist schon aus diesem Grunde von grundlegender Bedeutung. Zugleich aber muß sie durch Gewöhnung an bestimmte Forderungen der Schulgemeinschaft und durch Entwöhnung von entgegengesetzten Willensrichtungen die sittliche Gewöhnung überhaupt stärken und die Charakterbildung teils vorbereiten, teils fördern. Sie ist in dieser Beziehung mit dem Unterrichte aufs engste verbunden, und man kann diesen selbst als das wirksamste Zuchtmittel betrachten. Dieselbe wird erleichtert durch die Mitwirkung, welche sie in der ganzen Einrichtung und Ordnung der Schule findet, die überwältigend auf den

---

1) *P. Radestock, Die Gewöhnung und ihre Wichtigkeit für d. Erziehung. — *DC.Sa. III. 74. Über die erziehliche Aufgabe d. h. Schulen. — *DC.H. I. 76. Die erzieh. Thätigkeit d. h. Schulen. — DCW. XIX. 77. Revision d. Disziplinarordn. v. 24. April 1833. — DC.Sch. IV. 76. Aufstellung allg. gültiger Schulgesetze. — DC.Sa. IV. 76. Über die Regelung d. Disziplinarverf. geg. Schüler. — *DC.Ps. V. 79. D. Schuldisziplin. — *DC.Pm. II. 64. Üb. Schulstrafen. — DC.W. XVII. 71 u. Ps. IV. 76 desgl. — *DC.Pr. IX. 80. Schulzucht u. Disziplinarmittel. — DC.O.W.Pr. X. 83. Allgem. Schulordnungen. — Verh. d. pädag. Sekt. d. 35. Phil.-Vers. zu Stettin 1880. — Keferstein, Zur Frage d. Disz. in d. h. Lehranst. Päd. 3, 245. — J. Wolf, Aus d. Gymn.-Praxis. ZÖG. 17, 459. — K. Werner, Über Disziplinargesetze, ebd. 20, 400. — Mißgriffe in Beurt. u. Behandl. d. Schüler. NJP. 122, 253. — A. Hollenberg, D. Gewöhnung in ihrer erziehlichen Bedeutung in Dörpfelds Evang. Schulbl., 21. Jahrg. — M. Parthe, Das Gymn. als Erziehungsanst. ZÖG. 11, 335, u. L. Just, über dens. Gegenst., ebd. 6, 617. — G. Lindner, Erzieh. u. Unterr. mit Rücksicht auf Gymn. ZÖG. 9, 849 (Zus. v. Bonitz S. 858); 10, 440. — Fr. Zehender, Vorträge über Fragen d. Erz. Zürich 1879. — Von d. erzieh. Thätigkeit d. Schule. NJP. 86, 119. — *Strebel, Schulzucht in EgEW. 8², 265. — *Schrader, Unterr. u. Erzieh. §§ 44—63. — Dittes, Erzieh.- u. Unterr.-Lehre. 5. Abschn. (In „Schule der Pädag." Leipzig u. Wien 1880.) — Strümpell, Pädag. Pathologie. Leipzig 1890. — Zur Diszipl. d. h. Lehranst. von P. in D. NJP. 146, 161. 257. — H. Meier, Bewußte u. unbew. Erzieh. LP. 23, 1.

Einzelnen wirken und ihm die Überzeugung erwecken, daß sie von ihm nicht ungestraft verletzt werden können. Eine Erschwerung bereitet auf dem Gebiete der Zucht wie des Unterrichtes die Verschiedenheit der Schülerindividualitäten, welche, falls die Erziehung nicht schablonenmäßig gestaltet werden soll, die gebührende Berücksichtigung erhalten muß[1]), wenn sie dieselbe, der Sachlage entsprechend, auch nur in großen und allgemeinen Zügen erhalten kann.

Es ist oben (S. 118 f.) dargelegt worden, wie das wesentliche Merkmal des Willens die Wahl zwischen mehreren Motiven ist, von deren Beschaffenheit sein Wert abhängig ist. Diese Wahl erfolgt nach den verschiedensten Kriterien, und sie ist besonders wichtig auf den Gebieten des sittlichen Lebens. Es giebt in jeder Zeit einen Bestand von sittlichen Wahrheiten, die als allgemein anerkannt gelten können, wenn sie auch von einer Minderheit bestritten werden. Je fester diese Grundsätze dem Menschen von Jugend an durch Gewöhnung und Beispiele eingeprägt sind, um so unwillkürlicher und rascher erfolgt die Wahl und Entscheidung, wenn die Triebe, die zu einer Handlung drängen, sich wahrnehmbar machen; und je öfter der Mensch in seinem Denken und Handeln durch den Willen nach einer bestimmten Richtung gelenkt worden ist, desto eher und leichter schlägt er dieselbe vorkommenden Falles wieder ein. Daß dazu auch die Bildung des Gefühls erforderlich ist, durch welches eine richtige Wertschätzung begründet und zugleich die entsprechende sittliche Neigung angeregt wird, ergiebt sich aus dem oben (S. 117 f.) dargelegten Verhältnisse zwischen Fühlen und Wollen. Die Erziehung muß darauf ausgehen, dem Fühlen und den Neigungen durch klare Bestimmung des Wertes die nötige Energie zu verleihen[2]); denn nur kräftige Gefühle und Neigungen bilden die richtige Federkraft für die energische Sittlichkeit. Gewöhnung und Beispiel giebt dem heranwachsenden Geschlechte nicht die Schule allein, sondern ebenso gut und regelmäßig intensiver die Familie, die Kirche, der Staat. Nur wenn alle gemeinsam zusammenwirken, wird die nötige Befestigung durch Einheit und Übereinstimmung eintreten; die Wirkung der Schule bliebe erfolglos, wenn die Familie entgegengesetzte Grundsätze zur Geltung brächte; und wenn Kirche oder Staat die Tendenzen beider bekämpften, so müßte eine unheilvolle Verwirrung und Unsicherheit der sittlichen Begriffe die Folge sein. Gerade die Ausbildung der sittlichen Begriffe und Grundsätze zur Klarheit

Sittliche Grundsätze und Gewöhnung.

[1]) DC.Pr. VIII. 77. Inwieweit und in welcher Weise ist in d. h. Schulen d. Individ. d. Schülers sowohl beim Unterr., als auch nach d. Seite sittl. Erzieh. zu berücksichtigen? — Die Individ., ihr Wesen u. ihre Dignität. NJP. 100, 285. 325.

[2]) P.M., Die Bildung d. Gefühls. NJP. 76, 343. — Dittes, Die Erzieh. zur Gewissenhaftigkeit u. Pflichttreue. Päd. 5, H. 1.

durch direkte Einwirkung von Lob und Tadel, Vorschrift und Belehrung muß eine Hauptaufgabe aller Erziehung bilden, denn nur dadurch erzeugt sich die allmähliche Verdichtung zur sittlichen Maxime, deren Wert für das sittliche Handeln und den sittlichen Charakter oben dargelegt ist. So hat die Schule die Pflicht, an der Ausgestaltung des Charakters oder der sittlichen Persönlichkeit mitzuwirken; da diese Seite des Menschen höher steht als das Wissen allein, wenn dieses auch für ihre Entwickelung nicht zu entbehren ist, so ist diese Aufgabe die höchste und letzte, welche die Schule zu lösen hat. Es wäre freilich eine unrichtige und unhaltbare Vorstellung, wenn man glauben wollte, sie wäre durch die Schulzucht oder durch den Unterricht getrennt zu lösen; vielmehr wird der letztere durch die Lektüre aller Art die Seele mit den sittlichen Wahrheiten in Form von Thatsachen, oft in der wirksameren von Beispielen großer Persönlichkeiten und im Anschlusse daran mit klar und fest erkannten Begriffen zu erfüllen haben, während die erstere mehr die praktische Gewöhnung herbeiführen muß. Aber beide Gebiete sind wie äußerlich, so innerlich untrennbar verbunden; wie die Münze Kopf- und Wappenseite zeigt und doch eine Einheit ist, so ist es mit der Persönlichkeit in ihrem Verhältnisse zum Unterrichte und zur Erziehung.

Die Pflichten, an deren Erfüllung die Schule durch ihren Unterricht und durch ihre Ordnungen gewöhnen soll, lassen sich teilen in die religiösen und die sittlichen Pflichten. Letztere beziehen sich auf die drei Klassen von Tugenden, die wir oben geschieden haben, die individuellen, sozialen und humanen Tugenden.

Die Konfessionsschule.

Daß die christliche Schule auch die Schüler zur Erfüllung der durch das Christentum vorgeschriebenen religiösen Pflichten heranbilden soll, ist eine Forderung, die keinen Widerspruch finden wird. Daß der Schüler also zur Gottesfurcht und zur Scheu vor dem Heiligen erzogen werde, versteht sich von selbst; aber so leicht dieser Grundsatz an und für sich aufzustellen ist, so schwer ist die Verwirklichung. Die konfessionelle Schule findet hier keine anderen Schwierigkeiten, als die ihr in den verschiedenen Schattierungen der subjektiven religiösen Meinung bei Eltern und eventuell bei Lehrern und älteren Schülern entgegentreten; diese erleichtern die Erreichung des Zieles nicht, aber man kann auch nicht behaupten, daß sie es unmöglich machen[1]). Erheblich schwieriger gestaltet sich dieselbe Aufgabe bei der konfessionslosen Schule; hier müssen sich öfters die

Die konfessionslose Schule.

[1]) W. Hollenberg, Relig. Bekenntnis u. Schulregiment. ZGW. 17, 401. — Ders., Die Stellung d. h. Schulen zur Kirche, ebd. 17, 481. — *Lübker, Über Bildung und Christentum. Hamburg 1863. — Lehmann, Die konfessionslose Schule. Pr. Zittau 1870. — D. Herbartsche Pädagog. u. d. Konfessionsschule. „Der Katholik" 1891, I, H. 5. — Verhandl. d. 30. Allgem. Deu. Lehrer-Vers. in Leipzig 1893.

religiösen Anschauungen der verschiedenen Konfessionen samt den innerhalb derselben vorhandenen Schattierungen kreuzen und in dem jugendlichen Gemüte Verwirrung hervorrufen. Wenn sich die Gottesfurcht in jeder Konfession in ziemlich gleicher Weise nach den Begriffen einer beherrschenden Allmacht, einer alles umfassenden Liebe, einer die Welt ordnenden Weisheit und einer alles übertreffenden sittlichen Heiligkeit gestalten läßt, und der Glaube an die Fortdauer nach dem Tode und an eine ausgleichende Gerechtigkeit allen christlichen Richtungen gemein ist und auch das Judentum nicht zurückstößt, so ist dies doch durchaus nicht bei der dogmatischen Ausgestaltung der Fall. Schon Luther hat die Ansicht ausgesprochen, daß in der Schule nicht von Habersachen geredet werden dürfe; es war leicht zu einer Zeit, wo die Schule konfessionell war. Heute braucht man nicht davon zu reden — diese negative Seite ist die leichtest erfüllbare —, vielmehr die Unterlassung der Gewöhnung ist es, welche die Störung und die Unzufriedenheit hervorruft. Daß man sich durch allerlei kleine Mittel über diese Frage hinweghilft, ist bekannt genug. Aber wenn mit der weiter unten zu erhebenden Forderung einer einheitlichen Gestaltung des erziehenden Unterrichts Ernst gemacht werden soll, so entstehen hierbei Hindernisse, die gar nicht zu überwinden sind. So bleibt dem konsequent urteilenden Verstande nur die Wahl zwischen zwei Wegen. Entweder man macht die höheren Schulen konfessionell, so lange das Elternhaus konfessionell ist, oder man macht die Schulen konfessionslos; dann muß man aber Forderungen nicht erheben, welche nicht durchzuführen sind, und über deren Nichterfüllung sich nur Heuchelei, Unverstand oder Fanatismus täuschen können. In diesem Falle muß sich die religiöse Erziehung, soweit sie von allen Lehrern einer Schule und in allem Unterrichte vorgenommen wird, auf die Erziehung zur Gottesfurcht beschränken, welche nach der heiligen Schrift der Anfang aller Weisheit ist. Die konfessionell-religiöse Erziehung muß dann dem konfessionellen Religionsunterrichte allein zugewiesen werden.

Konfessionsloser Religionsunterricht.

Man hat eine konfessionslose sog. ethische Gestaltung der Erziehung und des Unterrichts in Form eines allgemeinen Sittenunterrichts mit Ausschluß konfessionellen Religionsunterrichts von manchen Seiten vorgeschlagen, und es soll hier nicht untersucht werden, ob diese Forderung einmal in künftigen Zeiten durchgeführt werden kann[1]. Daß sie zur Zeit

[1] Vgl. Ziller, Grundl. d. erzieh. Unterr., S. 30 f. Als derartige Versuche liegen u. a. vor: W. Fricke, Die Sittenlehre f. konfessionslose Schulen. Gera 1872. — F. Mayer, Stoff u. Methode d. konfessionsfreien Relig.-Unterr. in Religion, Sittlichkeit u. Recht. 1. Heft. Zürich 1875. — Em. Mortig, Lehrb. d. konfessionsl. Relig.-Unterr. in d. Volksschule. Bern 1876. — Vgl. H. Druskowitz, Moderne Versuche eines Relig.-Ersatzes. Heidelberg 1886. — Jakob, Die allgem. Relig. Halle 1848. — Keferstein, D. Moral in d. Schule. Päd. 10 H. 7. — Klinghardt,

nicht erfüllbar ist, dürfte die Entwickelung der letzten Jahrzehnte jedem klar gemacht haben. Denn eine solche Einrichtung müßte die gleiche oder ähnliche Auffassung bei den Eltern der Schüler unbedingt zur Voraussetzung haben; daß dies zur Zeit nicht der Fall ist, ist eine allgemein bekannte Thatsache.

Aber ebensowenig kann es bei der konfessionslosen Schule und im paritätischen Staate bei allgemeiner Gewissensfreiheit gerechtfertigt erscheinen, wenn die Unterrichtsverwaltung einen Zwang auf Lehrer und Schüler übt in Fragen, welche selbst in der Konfessionsschule nicht zu einer allgemeinen Übereinstimmung gebracht werden können. Nicht vereinzelt werden bekanntlich die Lehrer und Schüler zum Kirchenbesuch und Kirchenbesuch und Abendmahlsfeier. zur Beteiligung an der Abendmahlsfeier, in der katholischen Kirche außerdem zur Teilnahme an Beichte, Prozessionen und anderen kirchlichen Übungen [1]) durch staatliche Anordnungen genötigt, ohne daß denselben der Einwand gestattet wird, daß ihre religiöse Entwickelung ihnen die wirklich gläubige Beteiligung an diesen Akten nicht ermögliche. Eine Rechtfertigung dieses Verfahrens, das doch unzweifelhaft einen nutzlosen, ja meist schädlichen Eingriff in die heiligsten Rechte der Persönlichkeit bedeutet, ist nirgends versucht worden; vielmehr wirkt hier die Auffassung des Lehramtes als eines der Kirche attachierten Dienstes auch heute noch fort. Wohl aber kann jeder erfahrene Lehrer und Vater von den Nachteilen erzählen, die dadurch für die religiöse und sittliche Entwickelung des Schülers herbeigeführt worden sind. Die Konfliktszeiten, in denen die altkatholische Kirche sich entwickelte, haben unzweideutig die Schwäche und die Unrichtigkeit der jetzigen Verhältnisse auf diesem Gebiete dargethan; denn man konnte sie nicht aufrecht erhalten [2]). Man gebe darum auch hier der Individualität ihr Recht, und es wird um die wirkliche Religiosität nicht schlechter stehen, wenn die Elemente ausscheiden, welche letztere durch Haltung und Reden jetzt mehr beeinträchtigen, als sie zu

---

Die doppelte Moral in uns. Schul. u. ihre Vereinfachung, ebd. 10 H. 3. — Stein, Noch etwas über die Moral in uns. Schulen, ebd. 10 H. 8. — Jodl, Moral, Relig. u. Schule. Stuttgart 1892. — Moral u. Politik. Leipzig 1891. — T. F. Huber, Dogmenlose Sittenl. f. Schule und Haus. Berlin 1892. — E. Kaler, Moral d. Zukunft. Wien 1890. — Wundt, Ethik. 2. Aufl. S. 661.

[1]) Lehrreich für die Auffassung der sogen. „evangelischen Freiheit" in dieser Frage ist Campe, Die gemeinsame Abendmahlsfeier. NJP. 84, 10 ff. Vgl. ZeR. 4, 64. — Vgl. dageg. Protok. d. preuß. Okt.-Konf. 1874 S. 159 u. d. Min.-V. vom 7. Oktober 1864 (WK. 1^3, 326) u. 19. Jan. 1876 (ebd. 1^3, 327), wo der richtige Standpunkt eingenommen ist; ebenso die neuen Lehrpläne v. 1892 S. 71 Al. 2.

[2]) Vgl. für Preußen die Min.-Verord. v. 29. Febr. u. 23. Juli 1872 (SchGS. 1872, 162. 55 = WK. 1^3, 167), v. 4. Aug. 1873 (SchGS. 1873, 732), v. 11. Sept. 1873 (ebd. 1874, 50), v. 22. Okt. 1874 (WK. 1^3, 327), v. 26. Jan. 1875 (WK. 1^3, 167), v. 19. Jan. 1876 (SchGS. 1876, 260 = WK. 1^3, 327), v. 14. Juni 1877 (SchGS. 1877, 526 = WK. 1^3, 167) und hinwiederum die Verf. des Prov.-Schulkolleg. Coblenz v. 3. Aug. 1880 (SchGS. 1880, 532).

schaden vermöchten, wenn ihre Stellung klar und unzweideutig festgestellt wäre. Damit sollen dem Religionslehrer nicht das Recht und die Pflicht bestritten werden, durch seine Autorität die Schüler für die von der Kirche angeordneten religiösen Einrichtungen und Übungen zu gewinnen und insbesondere durch sein Beispiel anregend zu wirken.

§ 11. Die individuellen Pflichten: Selbstachtung, Pflichttreue, Fleiß.

Selbstachtung und Pflichttreue. Da in den individuellen Tugenden der Selbstachtung und Pflichttreue alle anderen Arten des sittlichen Verhaltens wurzeln, so ist von vornherein klar, daß die Förderung derselben eine der wichtigsten Aufgaben der Schule sein muß. Freilich ist aber die Lösung derselben auch am schwierigsten. Denn es ist nicht möglich, einen bestimmten Weg zu bezeichnen, der direkt und mit Sicherheit zu diesem Ziele führt. Und weiter ist gerade auf diesem Gebiete der Einfluß der Familie, sowie der ganzen häuslichen und zum Teil auch der gesellschaftlichen Verhältnisse, in denen die Jugend aufwächst, von dem weitestgreifenden Einflusse. Muß die Schule hier der Unterstützung entbehren, so werden ihre Bemühungen geringen Erfolg haben. Ja, man kann weitergehen und sagen, wenn die richtige Gewöhnung im Hause und in der gesellschaftlichen Denkweise besteht, so braucht die Schule kaum etwas zu thun, um das richtige Verhalten herbeizuführen. Leider trifft diese Voraussetzung häufiger, als wünschenswert ist, nicht zu, und so kann es sich die Schule nicht ersparen, hier fördernd, vielleicht bisweilen auch grundlegend und gewöhnend, einzugreifen. Besondere Schwierigkeit bietet der subjektive Teil, da derselbe schon eine sittliche Einsicht und die Möglichkeit einer Selbstbeurteilung voraussetzt, welche bei den jüngeren Schülern nur in geringem Maße, bei den älteren nicht in sehr hohem Grade angenommen werden darf. Es wird sich also bei der Gewöhnung hauptsächlich um Lehre und Beispiel handeln, wozu jeder Unterrichtszweig, besonders aber Religion und historisch-sprachlicher Unterricht, beizutragen vermag. Der natürliche Ausgangspunkt wird die Achtung anderer sein, die wir durch gewisse Handlungen gewinnen oder verlieren. Allmählich wird sich zu dem Hinweis auf diese regelmäßig auch die Mahnung gesellen, stets zu prüfen, ob, wenn ein anderer so und so handeln würde, wir ihm unsere Achtung schenken könnten. Schließlich wird gefordert werden, daß man an seine Handlungen mindestens denselben, in der Regel aber einen höheren Maßstab anlegen müsse, weil hier alle Motive klar vorliegen, während bei der Beurteilung des andern wir uns stets sagen müssen,

daß wir nach dieser Seite ein völlig sicheres Urteil nicht besitzen. In den Einzelakten wird auch hier, wie oft, die Hauptsache liegen. Indem dem Schüler zu Hause und in der Schule eine Reihe von Pflichten allmählich nahe tritt, lernt er das, was die Sitte fordert, kennen durch unzählige Einzelurteile, in welchen von anderen und von ihm über Handlungen Lob und Tadel gesprochen worden ist; auf dieser Übung beruht die Sicherheit, mit welcher sein Gewissen im Einzelfalle, der ihm vorgelegt wird, sogleich sich entscheidet. Ebenso weiß er um die Sitte auch in der allgemeinen Formel; in Geboten und Verboten ist sie ihm von klein auf eingeprägt. Und indem er mehr und mehr ihrem Gebote folgt, gelangt er dazu, auch immer häufiger die Selbstachtung sich zu sichern. Ähnlich ist es mit der Pflichttreue sich selbst und anderen gegenüber. Die Schule tritt auch hier meist nur unterstützend und fördernd ein, indem sie im kleinen und großen zunächst treue Pflichterfüllung den von ihr gestellten Aufgaben und den von ihr geschaffenen Ordnungen gegenüber verlangt und durchsetzt. Speziell auf zwei Gebieten geschieht dies in ausgedehnter Weise; zur Erfüllung der gestellten Aufgaben wird Fleiß gefordert, und die Disziplin kann nicht bestehen ohne Gehorsam.

Die Voraussetzung und die Bürgschaft eines erfolgreichen Unterrichtes ist der Fleiß[1]. Wie jede Willensthätigkeit ist er zunächst nur als Anlage vorhanden und bedarf der Förderung und Stärkung durch die Schule; während er auf den unteren Stufen erst allmählich in zunehmender Ausdehnung in Anspruch genommen wird, muß er sich auf den oberen zu freier Selbstthätigkeit der Schüler erheben und damit der Wille auch nach dieser Seite hin zur Entwickelung gelangen. Ohne Fleiß ist keine ersprießliche menschliche Thätigkeit denkbar; es kommt also in hohem Maße darauf an, daß die Schule zu dieser Eigenschaft erziehe und den Willen hinlänglich gewöhne, entgegenstehende Forderungen der Bequemlichkeit und der Genußsucht zu überwinden. Zu diesem Zwecke darf der Fleiß sich nicht auf ein zu kleines Gebiet beschränken, sondern auch hierin muß eine allseitige Ausbildung angestrebt werden. Dabei ist aber ein Fehler zu vermeiden, der heute sehr nahe liegt und durch die Zeitrichtung gefördert wird, die verlangt, daß die ganze Pflege des idealen Gebietes von der Schule übernommen werde, weil sich in der Berufsbildung hierfür kein Raum mehr finde. Unvorsichtig ausgeführt würde diese Forderung zu einer massenhaften Stoffzuführung Veranlassung geben, während in der That wirklich geistiges Interesse nicht auf diesem Wege, sondern nur durch Fleiß.

[1] S. Deinhardt, Fleiß in EgEW. 2², 454.

die Ordnung und Verbindung des Aufgenommenen zu festen Gedankenkreisen begründet werden kann.

Für die Erweckung des Fleißes thut die Institution der Schule dem Schüler unbewußt das meiste. Ohne daß er darüber eine Belehrung erhält, erfährt er gleichsam elementar durch die Genossen, durch die Familie, durch den Lehrer, daß der Fleiß einfach die Voraussetzung des Schullebens ist, ohne welche dieses gar nicht gedacht werden kann. Der Fleiß ist seinem Grade nach verschieden; er hängt ab von der Gewöhnung, die schon auf anderen Lebensgebieten im elterlichen Hause erfolgte, von dem ganzen Geiste, der in demselben weht, aber auch von dem Interesse, das für die Aufgaben der Schule erweckt wird, von der Auffassung der Mitschüler und von der Wertschätzung, welche dem betreffenden Gegenstande durch Gefühlsvorgänge entgegengebracht wird. Daß bisweilen auch die Liebe zum Lehrer den Fleiß fördert, soll nicht bestritten werden; ein unsicherer Maßstab bleibt aber dieser unberechenbare Faktor immer; auch Ehrgefühl und Ehrgeiz sind nicht unwesentliche Motive in dieser Beziehung. Mächtiger wirkt das Beispiel des Lehrers; steht die Meinung in der Schülergemeinschaft fest, daß derselbe ein fleißiger Arbeiter ist, so geht unwillkürlich eine größere Wärme auch in die Fleißbestrebungen der Schüler über.

Der Fleiß muß bei jeder Thätigkeit hinzukommen, um derselben die gehörige Nachhaltigkeit zu sichern. Er muß sich also bei dem Schüler innerhalb des Unterrichtes und zu Hause bethätigen. Es wird bei der Unterrichtserteilung auszuführen sein, daß die Natur des heutigen Unterrichts es mit sich bringt, die Hauptthätigkeit für die Aufnahme des Unterrichtsstoffes insbesondere in den unteren und mittleren Klassen in die Schulstunden selbst zu verlegen. Dieses Bestreben hat jedoch zur Voraussetzung, daß die Mitarbeit des Schülers in ausreichender Weise erreicht werden kann, was nur möglich ist, wenn der Fleiß desselben energisch genug wird. Aber auch die häusliche Thätigkeit hat ihre große Bedeutung[1]). Während die Schule den Schüler unter steter Kontrolle zwingt oder wenigstens zu unterstützen sucht, seine Thätigkeit auf den zur Behandlung kommenden Gegenstand zu konzentrieren, ist dies bei der häuslichen Thätigkeit nicht der Fall. Der Schüler bestimmt hier nach eigenem Ermessen, allenfalls unterstützt durch die Eltern, die Zeit, die er auf die Fertigung einer Aufgabe verwenden will; ihre Ausdehnung hängt aber im wesentlichen von der Anstrengung ab, mit der ihm die Ablenkung des Geistes von allen nicht zur Sache gehörigen Vorstellungen und die Hin-

---

[1]) Meine Schrift: Schularbeit u. Hausarbeit. Berlin 1891.

lenkung auf die Sache selbst gelingt. Dieses ist nun ein reiner Willensakt, und indem der Schüler denselben täglich vornimmt, erlangt er Übung, Gewöhnung und Befestigung in der Anwendung seines Willens in dieser bestimmten Richtung.

Voraussetzungen d. Fleißes.

Voraussetzung bei jeder Inanspruchnahme des Fleißes ist, daß die zu lösende Aufgabe, wie sie auf der einen Seite nicht zu leicht, kein Spiel sein darf, auf der anderen Seite doch stets den Kräften der Schüler entspreche. Mißerfolg erzeugt häufig Unmut, und wenn dieser öfter wiederkehrt, so beeinträchtigt er die freie Willensäußerung, da die hierzu erforderliche Freudigkeit fehlt. Wenn also die Behandlung des Unterrichtsstoffes in der Schule über die Fassungskraft der Schüler hinausgeht, so wird infolge des Unlustgefühls, das hierbei notwendig entsteht, die Mehrzahl nach kurzer Zeit sich sagen, daß sie denselben doch nicht verstehe, und wird dem Unterrichte nicht mehr oder nur mangelhaft folgen; Interesse und Aufmerksamkeit werden fehlen. Dieses Hinausgehen über die Fassungskraft pflegt gewöhnlich durch zwei Fehler herbeigeführt zu werden, einmal dadurch, daß kein Zusammenhang und keine Verknüpfung der zu erwerbenden Vorstellungen mit den erworbenen besteht, daß also der Unterricht sprungweise vorgeht oder verstiegen ist und den Vorstellungsinhalt der Schüler nicht kennt. Sodann aber durch zu rasches Vorgehen bei der Hervorbringung und Verknüpfung neuer Vorstellungen. Es giebt z. B. viele Lehrer, welche sich einbilden, daß, wenn einmal eine grammatische Regel „durchgenommen und dagewesen" ist, sie auch von den Schülern erfaßt und zu ihrem geistigen Eigentum gemacht sein müsse, während dazu meist Wochen und Monate gehören. In beiden Fällen wird die notwendige Folge sein, daß die Schüler keinen Fleiß, d. h. keine freie Willensthätigkeit beweisen, da sie das Unlustgefühl haben, daß diese ihnen doch das Verständnis nicht erschließen werde. Bei den häuslichen Arbeiten, insbesondere der Lösung selbständiger Aufgaben, ist vor allem der Fehler zu vermeiden, daß den Schülern nicht die nötigen Anweisungen gegeben werden, wie die Schwierigkeit, der sie begegnen, anzufassen und zu beseitigen ist. Am häufigsten wird diese Unterlassungssünde bei der sogen. Schriftsteller-Präparation begangen; auch scheitert oft der Erfolg des mathematischen Unterrichtes an den gehäuften Schwierigkeiten der einzelnen Aufgaben [1]). Daß dieser Fehler nicht nur die Entwickelung

[1]) Dies stellen die neuen preuß. Lehrpl. S. 66 ausdrücklich fest; sie bestimmen, „daß die häusliche Vorbereitung auf schwierige Schriftsteller, besonders bei Beginn der Lektüre, nur nach vorheriger Anleitung des Lehrers in der Klasse gefordert werde", und „daß verwickeltere Rechen- u. mathem. Aufgaben möglichst vermieden, jedenfalls aber nur nach vorheriger Klarstellung durch den Lehrer in der Klasse zur häuslichen Bearbeitung aufgegeben werden."

des Fleißes verhindert, sondern auch häufig zur Täuschung und Unwahrheit verführt, bedarf kaum besonderer Erwähnung.

Haus-arbeiten. Im allgemeinen leidet die Hausarbeit in unseren höheren Lehranstalten an dem Fehler, daß sie vorwiegend Gedächtnisarbeit ist. Dies soll sie ja allerdings ihrer Absicht nach nicht sein, aber durch die Verhältnisse wird sie es. Der sprachliche Unterricht, namentlich in den alten Sprachen, verfährt vielfach noch so, wie er vor fünfzig und sechzig Jahren mit Recht verfahren konnte. Damals war die Vorbereitung auf ein Stück eines Schriftstellers eine Erziehung zur Selbstthätigkeit. Denn der Schüler mußte mit Hilfe seines Wörterbuches und seines Nachdenkens den Inhalt der Lektüre analysieren und zu ihrem Verständnis durch eine Reihe von Denkakten und Vorstellungsverbindungen, die er selbst vornahm, sich durcharbeiten. Heute, wo es Spezialwörterbücher und Übersetzungen in großem und kleinem Formate, für die Benutzung im Hause und in der Schule, frei und wortgetreu, für wenige Pfennige selbst an den kleinsten Orten zu kaufen giebt, kann davon nicht mehr die Rede sein. Was helfen die Anträge und Verhandlungen[1]) über die unmögliche Beseitigung dieses „Schulübels", was die Klagen, daß dasselbe in solcher Ausdehnung besteht? Hier giebt es nur einen Ausweg. Man muß einfach die Thatsache als vorhanden ansehen, daß jeder Schüler mit Spezialwörterbuch, gedruckter Übersetzung und Freundscher Präparation arbeiten k a n n, und muß seine Maßregeln von diesem Standpunkte aus treffen; die in der alten Richtung nicht mehr herbeizuführende Selbstthätigkeit muß in anderer Weise erzielt werden.

In erster Linie wird hierzu die Gestaltung des Schulunterrichts gehören, der es sich zur Regel macht, daß er neuen Stoff allein zuzuführen und zu verknüpfen hat[2]). Der Hausarbeit fällt die Befestigung, Übung und Anwendung der im Bewußtsein vorhandenen Vorstellungsverbindungen, also die Vervollkommnung des Könnens zu. Wie das im einzelnen Unterrichte zu geschehen hat, wird bei diesem erörtert werden. Als allgemeine Regel gelte, daß die Aufgaben nach der Kraft der Schüler zu bemessen und mehr individualisierend, als dies jetzt geschieht, zu behandeln sind. So lange der Schüler auf den unteren Stufen noch keine selbständige Thätigkeit üben, d. h. so lange er über Vorstellungsverbindungen in einem Unterrichte noch nicht frei und sicher verfügen kann, darf man Selbständigkeit der Hausarbeit auch noch nicht von ihm fordern. Es ist

[1]) Zuletzt haben sich die DG.W. XX. (80), Rh. IV. 101 u. Ha. VI. 1 mit diesem Gegenstand beschäftigt. — Rathje, Über Hausaufg., Päd. 10, H. 3. — Boll, Über häusl. Arbeit. BHSch. 1888, 1. — Pietzker, Erz. zur Arb. PA. 30, 93.

[2]) Mit den nachstehend entwickelten Ansichten stimmen die Ausführungen d. neuen preuß. Lehrpl. S. 64 ff. überein.

z. B. eine Sünde wider den heiligen Geist der Erziehung, wenn Sextaner und Quintaner, wie dies namentlich im fremdsprachlichen Unterrichte geschieht, ohne die entsprechende Vorbereitung Aufgaben bekommen, die sie ohne fremde Hilfe meist gar nicht zu lösen vermögen. Nicht minder aber, wenn sie Aufgaben erhalten, die zwar mechanisch sind, aber doch einen kleinen Wert haben, falls sie nämlich sorgfältig gelöst werden, bei denen aber diese Kontrolle, d. h. die einzige Gewähr, daß sie wirklich ihren kleinen Wert erzielen, wegfällt. In diesem Falle wird wohl die Vorschrift helfen, die freilich nicht bloß auf dem Papier stehen darf, sondern durchgeführt werden muß, daß alle zu Hause gefertigten schriftlichen Aufgaben von dem Lehrer korrigiert und beurteilt werden müssen. Besonders vorsichtig müßte die Anfertigung von häuslichen schriftlichen Übersetzungen in fremde Sprachen vorgenommen werden. An einen Erfolg derselben ist erst dann zu denken, wenn der Schüler selbständig zu arbeiten, seine Grammatik zu Rate zu ziehen und die Reproduktion zurückgetretener oder dunkel gewordener Vorstellungsreihen selbständig vorzunehmen vermag. Dies wird im allgemeinen erst von Sekunda ab der Fall sein. Aber selbst da spielt fremde Hilfe und Unredlichkeit eine so große Rolle, daß dem geringen Gewinne gegenüber es ratsamer erscheint, auf dieselben gänzlich zu verzichten und sie durch andere in der Methodik der einzelnen Unterrichtsfächer zu besprechende Arbeiten zu ersetzen. Vorzugsweise geeignet zu schriftlichen Hausaufgaben sind mathematische Anwendungen und Aufgaben des deutschen Unterrichts, die auch auf unteren Stufen gegeben werden können[1]).

Ferienaufgaben.

Es ist vielfach Sitte, die Ferien mit besonderen Aufgaben zu bedenken, und an und für sich läßt sich gegen verständige Aufgaben nichts sagen[2]). Denn der Einwand, die Schüler müßten sich körperlich erholen, ist wenig bedeutend, da diese körperliche Erholung nicht ausgeschlossen wird, andererseits aber eine bloß körperliche Erholung während 3- oder 5wöchiger Ferien von der Familie gar nicht auszuhalten wäre. Statt nun ganz unangemessene geistige Beschäftigung zu wählen, wird der Schüler in jeder Hinsicht gefördert werden können, wenn sein Blick auf Aufgaben gelenkt wird, welche sein Bewußtsein mit neuen, leicht zu apperzipierenden Vorstellungen erfüllen oder vorhandene in neue Verbindungen und dadurch zu leichterer Reproduktionsfähigkeit bringen. Nur müssen diese Aufgaben nicht mechanisch uniformierend, sondern individuell gewählt sein. Es ist nicht notwendig, daß dieselben stets aus dem sprachlichen Unterricht entnommen werden, viel-

[1]) Diesen Standpunkt nehmen auch die neuen preuß. Lehrpl. S. 66 ein.

[2]) Vgl. DG.Sa. IV. 1883 S. 200 ff.

mehr ist, insbesondere bei besseren Schülern der obersten Klassen, Gelegenheit gegeben, gerade ihren besonderen Interessen Rechnung zu tragen und ihnen hier diejenige individuelle Entwickelung zu gestatten, welche im Schulunterrichte wegen der größeren Schülerzahl und der durch dieselbe hervorgerufenen unvermeidlichen Gemeinsamkeit nicht, wie es sein sollte, berücksichtigt werden kann. Bei schwächeren Schülern ist nicht bloß ein bestimmtes Gebiet der Thätigkeit zu bezeichnen, sondern auch der Weg genau anzugeben, der zur Erreichung des vorgesteckten Zieles einzuschlagen ist, wobei sich aber der Lehrer stets gegenwärtig zu halten hat, daß der Schüler hier ohne fremde Hilfe und ohne die von der Schule her gewohnte Unterstützung und Weisung des Lehrers arbeiten muß. Es darf sich also in der Regel nur um Reproduktion und Verknüpfung geläufiger und um Erhellung dunkel gewordener Vorstellungsgebiete handeln, wobei der Schüler durch sein Buch oder durch den ihm noch gegenwärtigen Gang des produzierenden Unterrichts genügend unterstützt werden kann.

Hindernisse des Fleißes.

In nicht wenigen Fällen wird der Fleiß durch körperliche Zustände beeinträchtigt, und es ist dies ein Punkt, auf den gewöhnlich in unseren Schulen viel zu wenig Rücksicht genommen wird. Die Unruhe und Zerstreutheit einzelner Schüler wird denselben häufig als ein besonderer Grad von Nichtswürdigkeit und Bosheit ausgelegt. Dabei bleibt regelmäßig außer Ansatz, wozu der Massenunterricht naturgemäß leicht verführt, daß die Zerstreutheit aller Schüler ein ganz normaler Zustand ist und erst allmählich durch die geistige Zucht zurückgedrängt wird. Jeder Erwachsene kann die Kontrolle an sich üben, daß es ihm selten und nur bei ganz enormer Willensstärke möglich ist, während einer Stunde sich nur einem Komplexe von Vorstellungsreihen hinzugeben und alle störenden Vorstellungen, welche sich in diese einzudrängen versuchen, abzuhalten; er wird dabei unterstützt von einer infolge längerer Erfahrung abgestumpften Reizbarkeit der Sinnesorgane und des leitenden Nervenapparates. Der Schüler kann — und je jünger er ist, desto weniger — diese Willensstärke im allgemeinen nicht bethätigen, weil er sie noch nicht durch Übung und Gewöhnung erworben hat; dazu kommt, daß sein Sinnesapparat jeder Reizung, die von außen eindringt, sich hingiebt und daraus entspringende Vorstellungsreihen verfolgt, da die Assoziationsreihen nur locker miteinander verbunden sind. Man vergleiche z. B. den Eindruck, den der Vorbeimarsch von Soldaten mit und ohne Musik auf den Erwachsenen und auf den Knaben übt; der letztere muß sich den Vorstellungsreihen und Gefühlen, welche aus dem Schalle des gleichmäßigen Trittes oder den Klängen der Musik ihm entgegenquellen, fast widerstandslos hingeben, während der Erwachsene dieselben ohne

Mühe abweist. Also die sog. Zerstreutheit ist der normale Zustand kleiner Schüler und muß erst durch die Gewöhnung zurückgebildet werden. Denn man kann einem Jungen von 9 Jahren noch nicht die Stärke des Willens zumuten, seine Sinnesorgane ununterbrochen nur für einseitige Reizerregung befähigt oder sein Bewußtsein für eine beständige, ebenfalls einseitig wirkende Apperzeption bereit zu halten und im einen wie im anderen Falle alles zurückzudrängen, was die Reinheit und Stärke der Fixierung der neuen Vorstellungen beeinträchtigen könnte. Schärfe, Klarheit und Bestimmtheit der Vorstellungen sind erst ein Ergebnis langer und intensiver Gewöhnung, und ehe tief und konzentriert gedacht werden kann, muß eine reiche Übung stattgefunden haben. Natürlich wirkt der Massenunterricht hierbei erschwerend, da das Wort des Lehrers sich nicht direkt an den einzelnen richtet, und die Kontrolle, inwieweit störende Vorstellungen von dem einzelnen bei dem indirekten Unterrichte zurückgewiesen werden, nicht möglich ist. Und doch wäre eine solche Kontrolle schon um deswillen notwendig, weil sonst eine gerechte Beurteilung des Schülers gar nicht möglich ist. Denn es ist durchaus falsch, alle Schüler in dem Punkte des Fleißes in der Schule oder zu Hause, der auch häufig nach seiner einen Seite Aufmerksamkeit genannt wird, schablonenhaft zu beurteilen, da bei dem einen schon ein bestimmtes Maß von Anspannung, das er erreicht, eine erheblich höhere sittliche That sein kann, als bei dem andern. Man macht häufig die Wahrnehmung, daß die geistig begabtesten Schüler auch die unaufmerksamsten sind, und legt ihnen dies oft als Hochmut, Anmaßung, Zerfahrenheit, und wie sonst alle die Ehrentitel heißen, aus. Ein solches Urteil ist meist ganz unbegründet und auch ungerecht. Die Begabung ruht wesentlich in der raschen und intensiven Empfänglichkeit des Nervensystems; leider ist dieser Vorzug oft auch von einer Schattenseite begleitet, von zu großer Reizbarkeit oder Nervosität; die leichte Ablenkung von einer Vorstellungsreihe und von bestimmten Gefühlen durch neue Reize ist somit diesen Schülern nicht als Schuld anzurechnen, sondern als ein Mangel, der mit Geduld behandelt, und zu dessen allmählicher Zurückbildung der Wille aufgerufen werden muß. Öftere Heranziehung solcher Schüler im Unterrichte, die Ermutigung derselben durch freundliche Zusprache, und wenn sie älter und verständiger sind, die Darlegung der Vorgänge, auf welche dieser Fehler zurückzuführen, und die Hinweisung, wie durch ihre eigene Mitwirkung derselbe allein zu beseitigen ist, werden sich am meisten förderlich erweisen; die Mitwirkung erfahrener und verständiger Ärzte kann auch hier nur wünschenswert erscheinen. Eine Äußerung dieser nervösen Reizbarkeit ist ein Umstand, der ebenfalls sehr häufig gänzlich unrichtig auf-

gefaßt und behandelt wird, die Unruhe im Sitzen. Unzweifelhaft begünstigt und unterstützt eine feste, straffe Haltung des Körpers auch die Aufmerksamkeit; wie umgekehrt sich letztere in dieser Körperhaltung, dem Blicke und der Spannung der Gesichtszüge zu erkennen giebt. Aber auch hier lehrt die Beobachtung Erwachsener, daß wir es gewöhnlich mit unbewußten, auf nervöser Reizbarkeit beruhenden Erscheinungen zu thun haben. Nehmen dieselben den Charakter unfreiwilliger Bewegungen an, die man als Nervenzucken, Veitstanz und leichte epileptische Erscheinungen bezeichnet, so ist niemand im Zweifel, daß es sich um einen krankhaften Zustand handelt; die nervöse Unruhe ist nicht selten ein Vorläufer, häufig ein niederer Grad dieser Übel und muß ebenfalls als eine krankhafte Erscheinung betrachtet und mit liebevoller Aufmerksamkeit behandelt werden. In allen diesen nervösen Zuständen wirkt der Wille immer bessernd, manchmal heilend; also hat die Schule auch hier die Aufgabe, die Bethätigung des Willens hervorzurufen. Nur soll dies nicht in jener falschen und gedankenlosen Weise geschehen, welche da meint, durch sinnlose Strafen eine Änderung zu erzwingen, während in der That nur eine Steigerung der Nervosität hervorgerufen wird. Der einzig richtige Weg ist, daß der Lehrer den Schüler freundlich auf seinen Zustand aufmerksam macht, ihm zeigt, daß eine Bekämpfung desselben in seinem und anderer Interesse notwendig ist und sich in diesem Kampfe als wohlmeinenden Bundesgenossen anbietet. In diesem Falle genügt ein Ansehen des Schülers, verbunden vielleicht mit einem leichten Kopfschütteln, ein Anruf, um denselben an seine Schwäche und an seine Absicht, dieselbe zu heilen, zu erinnern. Nur muß der Lehrer auch hier konsequent sein und nie ermüden; am wenigsten würde er dem Schüler nützen, wenn er bei steten Rückfällen an eine boshafte Widersetzlichkeit dächte; es liegt nämlich in der Natur aller dieser nervösen Reize, daß ihnen schwer beizukommen und Besserung erst nach längerer Zeit herbeizuführen ist. Der schönste Lohn ist, wenn auch nur in einzelnen Fällen eine Besserung erzielt und die Kräftigung des Willens erreicht wird; ein solcher Erfolg muß für viele Nichterfolge auf dem Erziehungsgebiete entschädigen. Eine große Rolle spielt gerade hier die Vererbung, und der vorsichtige Lehrer wird stets durch Benehmen mit den Eltern oder dem Arzte erst feststellen, wie viel auf diese Rechnung zu setzen ist.

Bei allen auf den Fleiß gerichteten Bestrebungen muß sich der Lehrer gegenwärtig halten, daß es sich erst um eine Gewöhnung und Übung, nicht um eine fertige Tugend handelt, und daß der Schüler in seiner Entwickelung zur Bethätigung seines Willens gefördert werden muß, bezw. daß der Neigung, diese Selbstthätigkeit nicht eintreten zu lassen, Hinder-

nisse erwachsen müssen. Dazu bedarf es der steten Kontrolle, und als Norm muß gelten, daß für keine Schul- oder häusliche Arbeit der Fleiß in Anspruch genommen werden darf, wo keine Kontrolle möglich ist. Daß der sich entwickelnde Wille noch unzureichend ist, um lediglich durch die Einsicht der eigenen Förderung oder der sittlichen Pflicht gegen die Gemeinschaft bestimmt zu werden, ist natürlich; Sache der Schule ist es, daß derselbe durch von ihr ausgehende Maßregeln in seinem Bemühen unterstützt wird.

Das wesentlichste Förderungsmittel des Fleißes und der Aufmerksamkeit ist das Interesse, über dessen Beziehung zu Anlage und Unterricht oben (S. 100 ff.) ausführlicher gehandelt ist. Dasselbe entsteht dadurch, daß die neu an den Geist herangebrachten oder herantretenden Vorstellungen Lustgefühle und dadurch rasche und leichte Apperzeptionen veranlassen, wodurch wiederum das Gefühl der Lust und Annehmlichkeit gesteigert wird; die Erinnerung an dieses letztere erweckt die Neigung, ja, wenn sie stark genug ist, sogar das Bedürfnis, sich mit dem betreffenden Gegenstande weiter zu beschäftigen: je reicher der Inhalt des Bewußtseins wird, desto reicher, stärker und vielseitiger wird auch das Interesse. Wie diesen Ansprüchen entsprochen werden kann, wird in der Unterrichtslehre darzulegen sein. Das selbständige Weiterarbeiten und die Erweckung der Neigung, sich einst an der Förderung dieser oder jener Wissenschaft zu beteiligen, kann nur auf der obersten Stufe in Betracht kommen und muß auch hier mit großer Vorsicht behandelt werden, da sonst unfehlbar die beste Frucht verloren geht, und an Stelle angestrengter eigener, auf ideale Ziele gerichteter Thätigkeit Selbstüberschätzung und Überhebung treten. Das Interesse.

Der Gegensatz des Fleißes ist der Unfleiß oder die Trägheit, auch Faulheit. Unter dieser Kategorie werden gemeinhin eine ganze Reihe durchaus verschieden gearteter Erscheinungen zusammengefaßt, deren Entstehung und naturgemäß auch Behandlung völlig verschieden sind. Manche derselben sind schon im Vorhergehenden enthalten. Vermag der Lehrer kein Interesse für seinen Gegenstand zu erwecken, oder gehen die Anforderungen über die Kraft des Schülers hinaus, so kann die Besserung nur durch eine Änderung seines ungeschickten Lehrverfahrens herbeigeführt werden; der Anstoß hierzu wird meist von anderen ausgehen müssen, da der einzelne in der Regel nicht die Fehlerquelle erkennt; sonst würde er ja von selbst dieselbe verschließen. Daß eine häufige, gegenseitige Beobachtung der Lehrer einer Anstalt sich gerade in diesem Punkte als höchst förderlich erweisen müßte, ist von selbst einleuchtend. Bisweilen liegt aber auch die Schuld an dem Schüler. Derselbe kann für diejenige Unfleiß.

Thätigkeit, welche der höhere Unterricht, um erfolgreich zu sein, voraussetzen muß, nicht ausreichend beanlagt sein; in diesem Falle ist es das Beste, wenn er einem seinen Kräften entsprechenden Bildungswege zugeführt wird. Erschwert wird dieser Ausweg nicht bloß durch die Hartnäckigkeit der Eltern, welche teils aus sachlichen, teils aus persönlichen Vorurteilen einen solchen Entschluß nur im äußersten Notfalle fassen wollen, sondern in höherem Grade durch die Verantwortung, welche der Lehrer selbst durch eine solche Entscheidung auf sich nimmt. Die Kriterien, nach welchen über die Befähigung der Schüler für einen Bildungsweg entschieden wird, stehen nicht immer so fest, daß man dieselben für sicher ansehen kann, und junge Lehrer insbesondere sind sofort bereit zu erklären, daß der und der Schüler oder auch die und die Klasse gänzlich unfähig sei. Die Erfahrung beweist, wie oft solche Entscheidungen unrichtig sind, und der erfahrene Lehrer wird es in vielen Fällen ablehnen müssen, dieselben zu fällen, da er sich sagen muß, daß er durchaus die Faktoren nicht völlig übersieht, durch welche der Unfleiß und die Leistungsunfähigkeit des Schülers herbeigeführt sind. Behandlung. Am häufigsten ist der Grund des Unfleißes jugendliche Leichtfertigkeit, wobei das Pflichtgefühl und der Wille sehr schwach entwickelt sind und, da eine Unterscheidung zwischen Wichtigem und Wertlosem nicht besteht, durch eine ungezügelte Hingabe an Vergnügen (Spiele, Zeichnen 2c.) völlig überwuchert werden. Regelmäßig fehlt es dabei an der energischen Unterstützung seitens des Elternhauses, und die Schule hat die Aufgabe, so weit dies geschehen kann, auch dessen Pflichten den Schülern gegenüber zu erfüllen. Auch bei der Bekämpfung dieses Fehlers ist die Konsequenz die Hauptsache. Jede unterlassene häusliche Leistung muß von dem Schüler nachträglich erzwungen werden; wenn dies mit unerbittlicher Konsequenz geschieht, so gelangt der Schüler sehr bald zu der Einsicht, daß es ihm nichts hilft, faul zu sein, und in der Regel wird die Besserung dadurch erzielt, indem sein Wille das erhält, was ihm fehlte, Gedächtnis und Übung. Natürlich erfüllt die Arreststrafe an und für sich den Zweck nicht, sondern der Lehrer muß den Schüler unter seiner Aufsicht die unterlassene Leistung nachholen lassen und sich dann überzeugen, daß dies geschehen ist. In leichteren Fällen reicht es meist schon aus, wenn der Lehrer am folgenden Tage von dem nachlässigen Schüler die unterlassene Leistung verlangt. Viel günstiger sind die Aussichten für die Beseitigung der Trägheit, wenn das Elternhaus die Bemühung der Schule unterstützt. Meist genügt dann ein von dem Ordinarius und dem Vater kontrolliertes Aufgabenbuch, um Unterlassungen zu verhüten, und selbst in recht hartnäckigen Fällen pflegt sich dieser Ausweg noch als erfolgreich zu erweisen. Auch hier zeigt sich das Gefühl

als ein mächtiger Hebel; denn der Schüler merkt sehr bald selbst die größere Annehmlichkeit seiner Lage, wenn er die Zufriedenheit von Eltern und Lehrern gewinnt; dieses Lustgefühl erweckt seinen Willen, dasselbe zu wiederholen oder zu erhalten, und die letzteren können diese Einsicht und die Strebungen durch gelegentlichen Hinweis auf einst und jetzt erheblich unterstützen, da der Gegensatz hier nur anregend wirken kann[1]). Nicht selten entspringt der Unfleiß einem ungezügelten Phantasieleben; der Schüler sitzt dabei stundenlang vor seinen Büchern, und die Eltern geben dem über den Mißerfolg der häuslichen Thätigkeit klagenden Lehrer stets die Versicherung, daß der Junge zu Hause strenge zum Arbeiten angehalten werde; daß dabei keine Anspannung des Willens erfolgt, pflegen nur urteilsvollere und in diesen Fragen erfahrenere zu finden. Hier muß nun der Lehrer teils durch seine Kenntnis des Schülers aus dem Unterrichte, wo sich das gleiche Traumleben zeigt, teils durch Versuche, die er den Schüler unter seiner Aufsicht in Fertigung von Hausaufgaben machen läßt, sich das nötige Urteil über die Fehlerquelle verschaffen und letztere dann durch Einvernehmen mit den Eltern zu verschließen suchen. Es kommt dabei lediglich auf kontrolliertes Arbeiten an; dem Schüler müssen zur Fertigung der einzelnen Aufgaben knappe, doch ausreichende Zeiträume bestimmt werden, nach deren Ablauf festzustellen sein wird, inwieweit der Aufgabe entsprochen worden ist. Auf diesem Wege wird eine allmähliche Zusammennahme des Schülers für kürzere Fristen herbeigeführt und derselbe gewöhnt, Selbstbeherrschung zu üben und sich zudrängende, störende Vorstellungsreihen abzuweisen. Man darf freilich nicht erwarten, daß die gänzliche Heilung schnell erfolge; meist tritt diese erst mit 14—15 Jahren ein, wo die stärker gewordenen gefühlsbetonten Vorstellungen auf Bethätigung mit größerem Nachdrucke hindrängen.

Nur bei gänzlichem Versagen der Mitwirkung des Elternhauses pflegt der äußerste Fall einzutreten, daß ein Schüler gänzlich unfleißig bleibt und dem Unterrichte durchaus nicht zu folgen vermag, obgleich alle der Schule zur Verfügung stehenden Mittel versucht worden sind. Ist gewissenhaft und konsequent alles erschöpft, so bleibt kein anderer Ausweg, als den betreffenden Schüler der Familie zurückzugeben, da die Schule ihm gegenüber ihre Aufgabe schlechterdings nicht zu erfüllen vermag, und eine Entfernung aus den schädlichen Verhältnissen der Umgebung meist das einzige Mittel ist, hier Besserung herbeizuführen; in vielen Fällen dieser Art scheint die Verpflanzung aus dem elterlichen Hause Wunder zu wirken, während der Hergang sehr einfach zu erklären ist.

---

[1]) Scholz, Die Charakterfehler des Kindes S. 215.

§ 12. Die individuellen Pflichten: Gehorsam. Selbstbeherrschung. Mäßigkeit. Keuschheit.

Gehorsam. Die letzte und schönste Frucht der Selbstbeschränkung ist die Unterordnung des eigenen Willens unter einen sittlich berechtigten fremden oder der freie Gehorsam; derselbe hat die Ordnung zur Voraussetzung und kann nur mit ihr gedeihen. In der Schule kann es sich bloß darum handeln, grundlegend zu wirken, während die Erreichung jener höchsten Stufe die Idealaufgabe des Lebens ist. Die Gewöhnung an den Gehorsam muß eintreten, sobald der Wille sich zu bilden beginnt. Da das Kind die Gründe noch nicht versteht, und jede längere Rede nicht die gewünschte Wirkung thut, so muß der Befehl in der frühesten Jugend kurz und bestimmt gegeben werden, ohne Widerspruch zu gestatten. So wird das Kind den Gehorsam als eine unwiderstehliche Notwendigkeit und die Autorität dessen, der den Befehl gegeben, als eine Macht betrachten lernen, gegen die es nicht ankämpfen kann. Natürlich kann es sich in der höheren Schule um diesen Gehorsam nur auf der untersten Stufe handeln; der heranwachsende und ältere Schüler muß soweit gebracht werden, daß er weiß, warum er sich dem Gesetz oder den Anordnungen der Lehrer unterwerfen muß, daß er sieht, welche großen Segnungen der menschlichen Gesellschaft und dem einzelnen aus der rechten und rechtzeitigen Unterordnung erwachsen, und daß er sich anderenteils der Nachteile bewußt wird, welche das gegenteilige Verfahren mit sich bringt, mit einem Worte, er muß schließlich zu der Einsicht gelangen, daß er dem Sittengesetze, nicht äußerem Willen, gehorchen und frei sich selbst bestimmen soll. Vorbereitet und unterstützt werden die darauf gerichteten Bemühungen durch die Beobachtungen, welche die Schüler selbst machen: sie sehen, wie ihrem Belieben Hemmnisse bereitet werden, wie jede Übertretung ein Übel und damit Unlust, Gehorsam und Willfährigkeit dagegen Billigung und damit Lust im Gefolge haben. Auch die Gewöhnung an den Gehorsam muß vom ersten Tage an erfolgen, und es ist von großer Wichtigkeit, daß gerade die Anfangsklassen in dieser Beziehung in richtiger Weise geleitet und angeleitet werden. Die Schwierigkeit auf diesem Gebiete der Zucht liegt darin, daß die Neigung zur Bequemlichkeit, zur Eigenwilligkeit und selbst zur Böswilligkeit in Unterordnung unter einen leitenden Willen verwandelt werden soll; die Förderung, welche insbesondere der jüngere Lehrer von der Schule zur Überwindung dieser Schwierigkeit erhält, beruht in der festen Tradition, die an der weitaus größten Mehrzahl unserer Schulen besteht, und in dem Einflusse der ganzen Umgebung unseres öffentlichen und Familienlebens, in denen

überall der Gehorsam als unentbehrliche Voraussetzung besteht. Es ist infolge dieses Zustandes nicht schwer, zunächst durch Herbeiziehung der Analogie dem unfügsamen und unbotmäßigen Schüler begreiflich zu machen, daß er die Pflicht hat, sich dem Gesetze und der Anordnung der zu dessen Durchführung verordneten Vorgesetzten zu unterwerfen, und wenn dies nicht hilft, ihm klar zu machen, daß er in einem Konflikte jedesmal unterliegen muß. Der gewöhnliche Fehler, den namentlich junge Lehrer machen, ist, daß sie aus falschem Stolze begangene Mißgriffe teils hinsichtlich der Art der Weisung, teils rücksichtlich der Beseitigung der Unbotmäßigkeit zu verheimlichen suchen, sich nicht an den Rat älterer Männer von wirklicher Erfahrung wenden und dadurch das Übel sehr bald vergrößern, oft unheilbar machen. Gerade auf dem Gebiete der Disziplin sind zwei Eigenschaften unentbehrlich, die völlige Selbstbeherrschung und Leidenschaftslosigkeit des Lehrers und die Kenntnis der menschlichen Seele und der Mittel, durch welche sich dieselbe beeinflussen und bestimmen läßt; wenn sich diese ohne weitere Studien findet, so kann man sie mit der Bezeichnung des pädagogischen Taktes belegen, der in der Regel nichts anderes ist, als die Summe der Beobachtungen, welche ein scharf und klar denkender und beobachtender Mensch an sich selbst und anderen ohne besondere Absicht gemacht hat und ohne intensives und zielbewußtes Nachdenken verwertet, indem die rechten Vorstellungen an rechter Stelle und im rechten Umfange sich einstellen und die Reproduktion den richtigen Weg einschlägt, den bestimmte verwandte Beziehungen ihr vorzeichnen. Solch glücklich begabte Naturen sind es meist, welche bei den Schülern keinen Widerstand gegen ihre Anordnungen finden, weil dieselben aus der richtigen Menschenerkenntnis erwachsen sind. Doch läßt sich bis zu einem gewissen Grade auch diese Fähigkeit erwerben, wenn jemand die Selbstüberwindung besitzt, seine ihm von anderen nachgewiesenen Fehler abzulegen, und die Energie, die ihm bezeichneten Mittel so intensiv sich zu eigen zu machen, daß sie allmählich eine zweite Natur werden. Allerdings giebt es nicht selten Persönlichkeiten, welche weder das eine noch das andere vermögen, und diesen kann nur der dringende Rat erteilt werden, eine Laufbahn aufzugeben, in der sie sich je länger, desto unglücklicher fühlen müssen.

Die gewöhnlichsten Fehler auf diesem Felde der Erziehung mögen hier einer kurzen Besprechung unterworfen werden. 1) Es wird zu viel befohlen, und den Befehlen fehlt die sachliche Berechtigung. Auf jedem Gebiete des Lebens ist es ein Übelstand, wenn Dinge, die sich ganz von selbst verstehen, und bei denen eine Andeutung genügt, wenn sie einmal nicht in der vorgeschriebenen Weise eintreten, täglich und stündlich

Fehler der Erziehung zum Gehorsam.

immer wieder in Form von Weisungen oder Befehlen zur Sprache gebracht werden. Der Nachteil ist der, daß sich die Aufmerksamkeit der Seele für diese alltäglichen Dinge völlig abstumpft und der jugendliche Schüler häufig nicht die Grenze zieht zwischen solchen und anderen Weisungen, sondern, wie jene überflüssig sind, auch diese für überflüssig ansieht oder zu dem Schlusse kommt, daß man einen Gehorsam gar nicht erwarte, da man so häufig dieselbe Anordnung wiederholen zu müssen glaube. Weiter ist aber der Nachteil mit dem vielen Befehlen verbunden, daß die Selbstthätigkeit des Schülers dabei zurücktritt, so daß sich schließlich überhaupt die Lust und die Gewöhnung zu derselben verlieren. Der Schüler wird Maschine, deren Thätigkeit nur auf den Kommandoruf des Lehrers beginnt. 2) Es wird nicht in der richtigen Form befohlen. In der Natur des Befehls liegt es, daß derselbe kurz und präzis ist. Ist er lang, so läuft der Lehrer Gefahr, daß derselbe zum Teil vergessen wird; ist er wortreich, so beweist dies, daß der Lehrer eigentlich nicht völlig klar war über das, was er wollte; will er gar seinen Inhalt erklären und rechtfertigen, so läßt sich daraus erkennen, wie wenig die jugendliche Natur ihm erschlossen ist; denn entweder ist der Befehl sachlich gerechtfertigt, dann bedarf es keines Wortes weiter, da der Schüler ein sehr feines Gefühl in dieser Hinsicht hat; oder dies war nicht der Fall, dann benimmt ihm auch keine Erklärung und Umschreibung den fehlerhaften Charakter. 3) Es fehlt dem Befehle die Kenntnis der Leistungsfähigkeit der Schüler. Dieses ist nicht bloß so zu verstehen, daß keine Aufgaben im Unterrichte gestellt werden sollen, welche die Fassungskraft und die Leistungsfähigkeit des Schülers übersteigen, da hier selbstverständlich der Ungehorsam die Folge physischen oder geistigen Unvermögens sein muß, sondern auf dem Gebiete der Gewöhnung an sittliche Eigenschaften gilt dieser Satz ebenso gut. Man überschätzt sehr häufig das Können des Schülers und legt als Ungehorsam aus, was lediglich Folge einer körperlichen Indisposition ist. So wird insgemein eine in nervöser Disposition begründete Unruhe in Armen oder Beinen, oft auch in beiden, als Mangel an Gehorsam bezeichnet, während ein Unvermögen zu Grunde liegt, das überall sich einstellt, sobald der Wille nicht streng kontrollierend und verhindernd auftritt. Dies kann man von einem Erwachsenen nicht konstant, von einem Schüler, namentlich einem jüngeren, nicht einmal eine Stunde hindurch verlangen. Man darf deshalb nicht unterlassen, den Schüler immer wieder aufzufordern, sich zusammenzunehmen; aber eine Strafe ist hier nicht am Platze. 4) Es fehlt die Konsequenz. Dieser Fehler ist der schlimmste; denn wenn dem Lehrer diese Eigenschaft abgeht, da fehlt ihm eigentlich

alles, Autorität und Respekt, Liebe und Anhänglichkeit. Und doch ist dieser Mangel einer der verbreitetsten. Was heute bezüglich des Sitzens angeordnet wird, wird morgen geändert; eben wird verlangt, daß die Antwort in ganzen, sprachrichtigen Sätzen erfolge, fünf Minuten später wird auf diese Vorschrift nicht mehr geachtet, eben wird befohlen „Hände auf den Tisch", zehn Minuten später sind schon wieder so und so viele in den Taschen; für das griechische Skriptum ist der Dienstag, für das lateinische der Montag bestimmt, aber in dieser Woche wird das lateinische mit dem griechischen vertauscht, in der nächsten das griechische mit dem lateinischen; beim Kopfrechnen ist nicht gestattet zu flüstern, am Anfang der Stunde wird diese Mahnung eingeschärft, während der Stunde wird sie konsequent nicht beachtet. Darf man sich da wundern, daß kein Gehorsam aufkommt, wenn die erste Vorbedingung, die konsequente Gewöhnung, fehlt? Wie groß die Bedeutung derselben ist, kann man nirgends besser als bei den seminaristisch gebildeten Elementarlehrern sehen, bei denen durch die Seminarzucht der Blick hierfür geschärft und entwickelt ist, und wo selten die Mißgriffe begangen werden, welche in den höheren Schulen, aus der Geringschätzung so unbedeutender Dinge entspringend, die Unterrichtserfolge wissenschaftlich gut veranlagter Lehrer nicht aufkommen lassen. Aber diese Konsequenz zeigt sich auch vor allem darin, daß keine Weisung, sei sie nun eine Aufgabe, oder liege sie auf dem Gebiete des Willens, ohne die ausreichende Kontrolle bleiben darf, daß sie auch wirklich erfüllt wird. Nichts ist für die sittliche Gewöhnung an den Gehorsam nachteiliger, als wenn Befehle erteilt, aber nicht durchgeführt werden. Denn die Schlaffheit und Nachlässigkeit in einem oder einigen Punkten übertragen sich unwillkürlich auf andere. Besonders thöricht sind in dieser Hinsicht die allgemeinen Aufgaben, ein größeres Pensum (eines Vierteljahres 2c.) auf einmal zu wiederholen. Die Kontrolle bleibt erfahrungsgemäß aus oder wird unzureichend geübt, und der Schüler rechnet solche Weisungen zu denjenigen, welchen man kurzweg den Gehorsam versagt. Sind dagegen die Forderungen das Resultat reiflicher und verständiger Überlegung, so darf unter keinen Verhältnissen von ihrer Ausführung Abstand genommen werden. Umgekehrt muß der Lehrer, was er als verfehlt erkannt hat, ohne Bedenken zurücknehmen; es schadet dies seiner Autorität weniger, als wenn die vorgesetzte Behörde angerufen wird und von sich aus eine solche Maßregel aufheben muß. Überall ist der richtige Gebrauch des Gesichts und des Gehörs für den Lehrer eine unumgängliche Voraussetzung. Störungen aller Art, welche den Ungehorsam herbeiführen oder fördern, werden meist vermieden, wenn der Lehrer ein scharfes Auge und ein feines Ohr hat und

beide mit Aufmerksamkeit benutzt. 5) Es fehlt die Zuversicht und die Liebe zu den Schülern. Wenn ein Lehrer wiederholt Mißerfolge auf diesem Gebiete gehabt hat, so stellt sich vermöge eines eigentümlichen irrigen Ideenganges ganz gewöhnlich die Überzeugung bei ihm ein, er sei nicht streng genug gewesen, habe die Schüler nicht genug eingeschüchtert und habe überhaupt der Abschreckungstheorie zu wenig Rechnung getragen. Und nun geht mit dem jungen Lehrer eine Veränderung vor. Mit finsterer Miene, zum Kampfe gerüstet, tritt er vor die Klasse; eine Kleinigkeit, die er hundertmal ungerügt und unbeachtet gelassen hat, passiert, und nun giebt es Gelegenheit, die Autorität zu begründen. Der Thäter erhält eine Stunde Arrest, es wird die Drohung angefügt, wer das noch mal thue, werde eine der härtesten Strafen erhalten, ja es wird die Perspektive der Verweisung von der Schule eröffnet. Der Unterricht geht weiter; ein Schüler weiß nichts; der Lehrer, statt auf die Sache einzugehen und zu sehen, wo der Grund des Nichtwissens liegt, schreit ihn an: „Dummkopf, Esel, zwei Stunden Arrest; ich will euch lehren, von jetzt an geht es anders"; die Klasse staunt und denkt, der Lehrer müsse heute etwas besonders Unangenehmes erlebt haben; es herrscht infolge dieser Reflexion und dieser Überraschung mehr Ordnung als sonst; der Lehrer triumphiert; der Direktor, der das Geschrei gehört hat, hat ihn darauf aufmerksam gemacht, daß gestrenge Herren nicht lange regieren. Aber er weiß es besser; seine Mißerfolge in der Disziplin rühren davon her, daß er bis jetzt nicht grob, nicht lieblos und barsch genug war. Nun hat er den Stein der Weisen gefunden. Nach kurzer Zeit haben sich die Schüler an Geschrei, Grobheit und finsteres, barsches Wesen gewöhnt, sie vermissen sie fast schon, wenn sie einmal in Anwesenheit des Direktors oder des Schulrats gemäßigt oder gänzlich unterlassen werden, und ziehen daraus ihre Schlüsse, die natürlich für die Autorität des Lehrers gerade nicht förderlich sind. Aber noch Schlimmeres hat sich gebildet; die Schüler aus besseren Familien haben das Urteil gefunden oder gehört, daß der Lehrer keine gesellschaftlichen Formen hat; denn ihnen ist oft gesagt worden, man müsse von den Schülern einer höheren Lehranstalt den guten Verkehrston der gebildeten Gesellschaft verlangen; selbstverständlich war dabei die Voraussetzung, daß ihre Lehrer ihnen hierin Muster sein können. Also der Lehrer ist kein Gentleman, und gegen ihn braucht man auch nicht das Benehmen zu beobachten, welches ein solcher verlangen kann. Nun beginnt der Kampf der Klasse gegen den immer mehr Gehaßten, in dem er bald kein Mittel mehr zur Verfügung hat, und das Ende ist gänz-

liche Auflösung der Disziplin, deren Heilung in andere Hände gelegt werden muß.

Soll damit anempfohlen werden, der Lehrer müsse schwach sein? Diese Frage kann kaum im Ernste gestellt werden, und sie beantwortet sich leicht genug. Von allen Mitteln, durch welche die Menschenherzen gelenkt werden, verbraucht sich jedes schnell, mit Ausnahme der Liebe, die Gegenliebe erweckt. Im Wesen der Liebe liegt es, daß sie, wenn sie mit der richtigen Einsicht gepaart ist, das Beste der ihr anvertrauten Jugend will, und dieses Beste ist die Befähigung zu tüchtiger Brauchbarkeit in der menschlichen Gesellschaft, die darauf beruht, daß Kopf und Herz in der richtigen Verfassung sind. Also auf diesem speziellen Gebiete pünktlicher und konsequenter Gehorsam, der aber nur da gerne geleistet wird, wo die Schüler Liebe bei dem Lehrer empfinden und ihm Liebe entgegenbringen! Aus diesem Grunde wird man mit Recht urteilen dürfen, daß in der Regel Mangel an Disziplin und Gehorsam die Schuld des Lehrers ist.

Nun wird es bei noch so richtiger Behandlung der Schüler nicht ausbleiben, daß einzelne Elemente vorhanden sind, welche sich durchaus nicht fügen wollen. Denn man muß immer nicht vergessen, daß ein wichtiger, ja auf dem Gebiete der Gewöhnung wichtigerer und einflußreicherer Faktor die Familie ist, deren Einfluß tiefer gewurzelt ist als der der Schule, weil er früher begründet und täglich erneuert wird. Tritt dem Lehrer hartnäckiger Ungehorsam entgegen, so muß die Kenntnis der Familienverhältnisse zuerst herbeigeführt werden; ist die Mitwirkung derselben zur Besserung des Schülers zu erwerben, so darf die Hoffnung nicht aufgegeben werden; ist dies nicht der Fall, so wird die Schule, nachdem ihre Mittel erschöpft sind, den betreffenden Schüler der Familie zurückzugeben, bezw. aus ihrer Gemeinschaft auszuschließen haben.

Mittel der Erziehung zum Gehorsam.

Die Mittel, welche zur Erweckung des Gehorsams anzuwenden sind, wurden schon zum Teil im Vorhergehenden erörtert. Wo dieselben sich als nicht ausreichend erweisen, ist die Sachlage genau festzustellen und am besten im Benehmen mit urteilsfähigen Männern, gleichviel ob dieselben inner- oder außerhalb der Schule stehen, die Heilung zu versuchen. Eigentlich gefährlich sind nur frecher Trotz und offene Widersetzlichkeit; die Gesetzgebung gestattet hierfür in den unteren Klassen körperliche Züchtigung, in den oberen Verweisung aus dem Unterrichte. Diese Maßregeln werden sich aber meist nicht als Heilmittel erweisen, da es sich hier gewöhnlich nur um Ausflüsse längerer und tiefer gehender Gewöhnung handelt, und es wird auch hier schließlich die Verweisung aus der

Schule erfolgen, damit aber eine zweckdienliche Maßregel verbunden werden müssen, welche durch individualisierende Rückbildung und Entwöhnung allein zu bessern und damit das Beste des Schülers herbeizuführen vermag.

Konflikt zwischen Schule und Haus.

Mannigfach schwierig sind die Fälle, in denen die Schüler auf Anordnung des Elternhauses Ungehorsam bewiesen haben, also insbesondere bei Schulversäumnissen ohne Urlaub. In den Elementarschulen, wo der staatliche Schulzwang besteht, wird der Elternteil bestraft, der dieselben veranlaßt hat und dafür verantwortlich gemacht werden kann, während in den höheren Schulen die Frage nicht so einfach liegt. Es tritt hier ein Konflikt zwischen den Pflichten des Schülers gegen das Gebot der Schule und das des Vaterhauses ein, und eine direkte Bestrafung des Schülers scheint nicht angezeigt. Wohl aber kann verlangt werden, daß dieser die versäumten Leistungen ergänze und sich darüber ausweise. Zugleich ist dem Vater zu eröffnen, daß er die Mitwirkung der Schule zur Erziehung des Kindes nur unter der Bedingung erhalten habe, daß er ihre Anordnungen anerkenne. Weigert er diese Anerkennung thatsächlich, so muß er auch bereit sein, das der Schule anvertraute Kind wieder zurückzunehmen, da sie nicht imstande ist, unter solchen Verhältnissen ihre Aufgabe zu erfüllen und im Interesse der übrigen Schüler, aber auch in ihrem eigenen die Pflicht hat, Störungen fernzuhalten, welche sie in ihrer Lebensthätigkeit bedrohen und hemmen.

Ungehorsam.

Das Gegenteil des Gehorsams ist der Ungehorsam, der meist durch Fehler der Erziehung begründet, sehr häufig auch durch die unrechte Art zu befehlen von seiten des Lehrers hervorgerufen wird. Die beiden Hauptrichtungen, in denen derselbe sich zu erkennen giebt, sind Trotz d. h. Ablehnung des Gesamtwillens und Eigensinn d. h. das Bestehen auf dem eigenen Willen entgegen dem Gesamtwillen. Am richtigsten dürfen diese Erscheinungen bei guter Bildung des Gehorsams gar nicht auftreten; da aber auch außerhalb der Schule sich Einflüsse geltend machen, so kann der Lehrer nicht unter allen Umständen dafür verantwortlich gemacht werden, wozu man oft geneigt ist. In beiden Fällen muß die Widersetzlichkeit gebrochen und der sittlich berechtigtere Wille durchgesetzt werden. Freundliche und verständige Zusprache wird in der Regel auch den größten Trotz brechen, ohne daß dadurch immer Heilmittel ausgeschlossen werden, welche den Schüler selbst den Nachteil seines Verhaltens unmittelbar empfinden lassen. Das Benehmen des Lehrers vermag hier viel zu wirken, und meist wird sich die unten (§ 14) bei Besprechung der Versöhnlichkeit empfohlene Haltung förderlich erweisen.

Auflehnungen ganzer Klassen gegen einen Lehrer kommen heute sehr selten vor und sind fast ausnahmslos durch die Schuld oder die Schwäche des Lehrers hervorgerufen. Eine Kasuistik für die Behandlung derselben zu geben, ist aus mannigfachen Gründen mißlich, da hier die Geistesgegenwart und der Takt, eventuell auch die physische Kraft das Beste thun müssen. Auflehnung.

Eine der verbreitetsten Quellen des Ungehorsams ist die Nachahmung studentischer Verbindungen (Schülerverbindungen[1]); schon ihre Existenz ist ein offener Ungehorsam gegen die Schulgesetze. Fast noch schlimmer sind die hiermit in notwendiger Verbindung stehenden beständigen Übertretungen durch die Kneipereien und die geheimen Sünden aller Art, welche hier gepflegt werden, endlich die Tyrannei, welche auf die nichtbeteiligten Schüler ausgeübt wird; naturgemäße Folgen sind die Vernachlässigung der Schularbeiten und die Ablenkung von ernster Arbeit, da stets die Gedanken an die Verbindung und ihre unerlaubten Freuden die ganze Seelenthätigkeit der beteiligten Schüler ausfüllen. Man hat zur Abwehr die Bildung von Schülervereinen unter Beteiligung der Lehrer und mit wissenschaftlichen Tendenzen empfohlen. Aber es ist nicht zu erweisen, daß solche Veranstaltungen, welche dem jugendlichen Geiste, der sich nur mit seinesgleichen freuen will, entgegengesetzt sind, irgend welchen Erfolg gehabt hätten, wo das Treiben der Schülerverbindungen bekannt war; an anderen Orten ist die vorbeugende Behandlung, namentlich durch Fernhalten aller irgendwie verdächtigen fremden Elemente, förderlich gewesen, weil hier keine Keime des Verbindungslebens bestanden. Man hat auch behauptet, die Verbindungen würden um so ausgebreiteter, je mehr man sie verfolge, und hat vorgeschlagen, dieselben nicht zu beachten. Auch für die Richtigkeit dieses Standpunktes kann man durchaus keine Beweise beibringen, noch weniger für den dadurch erzielten Erfolg. Am erfolgreichsten hat sich strenge Bestrafung erwiesen, die nach dem Grade der Teilnahme zu bemessen ist; wer einmal die volle destruktive Wirkung der Schülerverbindungen erfahren hat, wird keinen Augenblick anstehen zu bekennen, daß bis jetzt kein anderes Mittel gefunden wurde, welches so unzweifelhaft rasch das Übel zwar nicht unterdrückt, wohl aber in engere Schranken gewiesen und gebannt hat. Schülerverbindungen.

[1]) DC.W. XIX. 77. Das Verbindungswesen. — *Pilger, Das Verb.-Wesen auf d. norddeutschen Gymn. Berlin 1880. — Jordan, pro domo, Erwiderung auf d. Vorhergehende. Berlin 1880. — *Verf. d. preuß. Kult.-Min. v. 29. Mai 1880 gegen d. Schülerverb. Centralbl. 1880, 572 f. = SchGS. 1880, 395. = WK. 1³, 339. — Verhandl. d. päd. Sektion d. 35. Phil.-Vers. Stettin 1880. — Das Verb.-Wesen auf norddeutschen Gymnasien. PA. 22, 515. — BlBG. 17, H. 7. 8. — Der Min.-Erlaß gegen Schülerverbind. ZhU. 9, 233 u. 289. 299. 308. — Boldt, Schülerverb. in Päd. 2, 750. — Wie eine moderne Schandlitteratur diese Dinge zu fördern sucht, habe ich in der ZGW. 47, 76 zu zeigen versucht.

Man darf indessen nicht vergessen, daß nicht wenige Lehrer diesem Unfuge eine gewisse Förderung zu teil werden lassen, indem sie sich an den Abschiedskommersen der Schüler beteiligen, bei denen die Nachahmung studentischen Treibens unter ihren Augen zutage tritt, indem sie Fackelzüge bei irgend welchen Anlässen in Szene gehen lassen, obgleich letztere fast von allen Schulgesetzgebungen verboten sind, welche mit Recht betonen, daß dieselben ein Heraustreten der Schüler aus den Schranken des Schullebens herbeiführen, und indem bei Schulausflügen die älteren Schüler in studentischem Wichs mit blanken Schlägern erscheinen. Oft genug geben die Lehrer auch selbst indirekte Aufforderung, wenn sie bei Festlichkeiten der Universitätsverbindungen, denen sie einst angehörten, öffentlich mit den Farben der früheren Verbindung erscheinen [1]).

Schülerdiebstähle. Noch auf eine Gefahr, die erfahrungsgemäß nur zu leicht aus solchen Schülerverbindungen erwächst, muß hier, hauptsächlich infolge von Erfahrungen der letzten Jahrzehnte, hingewiesen werden, die der Schülerdiebstähle. Die Verbindungen verleiten ihre Mitglieder zu Ausgaben, wofür diese, namentlich wenn sie noch den mittleren Klassen angehören, häufig keine Deckung zu finden vermögen. In der Verlegenheit und der Furcht vor Entdeckung wird dann zu den in den letzten Jahrzehnten häufiger auftretenden Ladendiebstählen Zuflucht genommen, wenn die Burschen es nicht vorziehen, die Kasse der Eltern zu bestehlen; meist verbindet sich beides. Das Gelingen und die wachsende Genußsucht führen hier zu förmlich organisierten Diebesbanden. Das Schlimmste aber ist, daß Eltern und Schule dann nicht vereinzelt um die Wette bestrebt sind, solche Dinge zu vertuschen, die ersteren mit einem Schein von Berechtigung, die letzteren nur in der schwächlichen und aus völliger Verkennung der Sachlage entspringenden Besorgnis, ihrem Rufe zu schaden, ohne sich klar zu sein, daß in einer Zeit sozialer Gegensätze der Klassenhaß durch solches Verfahren bedenklich gesteigert wird. Keine Vereinigung in der Welt vermag die Unwürdigkeit einzelner Mitglieder zu hindern; am wenigsten die Schule, welche die Schüler nur in einem kleinen Teile ihres Lebens erzieherisch zu beeinflussen vermag. Sie hat deshalb nicht den geringsten Grund, die Schuldigen dem Strafgesetze zu entziehen, dem der Ungebildete und Niedrigstehende unnachsichtig verfällt. In letzter Linie trifft die Schuld regelmäßig die Eltern, welche es an Überwachung fehlen ließen oder oft auch aus Schwäche zu dem ihnen teilweise bekannten Treiben ihrer Kinder die Augen schlossen, und sie dürfen dann nicht klagen, daß sie die Strafe am härtesten treffe. Anders sind die häufigen

[1]) Noch andere Momente erwähnt ein Artikel „Moderne Gymnasialpädagogik". Zbll. 10, 196.

Laden- und Schuldiebstähle zu beurteilen, in denen reine Begehrlichkeit (Obst, Zuckerwerk u. a.) oder Sammlerehrgeiz die Motive waren; hier ist stets erst zu erkunden, wie weit die meist sehr jungen Schüler die Verwerflichkeit ihrer Handlung einzusehen vermochten, und danach ist die Strafe zu bestimmen. Noch anders liegt die Frage, wenn es sich dabei um einen moralischen Defekt, den sog. Stehltrieb, handelt; hier werden eine weitgehende Prophylaxe, interessante Beschäftigung, Hinlenkung auf unschuldige Liebhabereien das Meiste und Beste thun [1]).

Fleiß und Gehorsam setzen beide die Selbstbeherrschung voraus, die stets in der Überwindung des aus der eigenen inneren Natur des Menschen stammenden Widerstandes besteht; in ihr weicht Gefühl dem Gefühl, Trieb dem Trieb, Leidenschaft der Leidenschaft [2]). Vorzüglich bei der Erziehung ist nicht zu vergessen, daß die Selbstbeherrschung verschiedenen Charakter annimmt nicht nur nach der Beschaffenheit dessen, was sie fördert, sondern auch nach der Beschaffenheit dessen, was sie verdrängt. Genuß, Vorteil, Ehre, Rache können Gegenstände des auflodernden Affektes sein, dem entgegengearbeitet werden soll. Besondere Dispositionen des einzelnen Individuums können bewirken, daß ihm der Kampf in einer Richtung schwerer wird als in der anderen; es kann angeborene Anlagen zum Mißmut, zum Jähzorn, zur Eitelkeit und zur Sinnlichkeit geben. Was dann der einzelne zu überwältigen hat, was er leiden muß, um innere Harmonie zu erzielen, wird sehr verschieden sein. Auch hier verhält es sich wie bei der Gewöhnung an Selbstachtung und Pflichttreue: die Schule kann die hundert- und tausendfachen Mahnungen des täglichen Lebens, in welchem von dem Knaben und Jünglinge Selbstbeherrschung geübt werden muß, durch genaues Bestehen auf ihren Ordnungen unterstützen und an den Beispielen, welche der Unterricht liefert, die Größe, die Schwierigkeit und danach den Wert der Selbstbeherrschung bestimmen; die Paränese liegt bei gut gewählten und gut dargebotenen Beispielen in der Regel schon in dem Erfolge der betreffenden Tugend. Im speziellen treten ihr einige besondere Gestaltungen der Grundrichtungen entgegen, denen hier ausführlichere Betrachtung zu teil werden soll. Bei der Erziehung zur Mäßigkeit kommt es darauf an, die Befriedigung der Naturtriebe so zu regeln, daß sie nicht nur die Entwickelung des höheren Lebens nicht stört, sondern vielmehr ihr dienstbar wird. Die Schule kann hier unmittelbar nur weniges thun. Die Grundlage wird durch eine verständige Erziehung gelegt: wohlgeregelte, angemessene Befriedigung der natürlichen Bedürfnisse ist das beste Mittel,

Selbstbeherrschung.

[1]) Scholz, Charakterfehler d. Kindes 138 ff.

[2]) Höffding, Ethik S. 150 ff.

die Entstehung von Begehrlichkeit zu verhüten. In dem ordentlichen bürgerlichen Haushalte wird sich die Sache ziemlich von selbst machen, während die üppige und die mit der Armut ringende Haushaltung in beinahe gleich schwieriger Lage sind. Bald kann Anleitung zu freiwilliger Enthaltung in kleinen Dingen dazukommen, dann tritt die Selbsterziehung hinzu, wobei der Ehrtrieb leicht zum Verbündeten der Vernunft gegen die Begierden gemacht werden kann. Auch der Hinweis wird seine Wirkung nicht verfehlen, daß durch Unmäßigkeit und Genußsucht Sinn und Kraft für höhere Dinge vernichtet werden, Wille und Verstand in der Üppigkeit erschlaffen, endlich auch die Sinnlichkeit stumpf und die Fähigkeit zu genießen selbst verzehrt ist; die Beispiele liefert die antike, ebenso die moderne Geschichte in ausreichendem Maße. Die kräftigste Gegenwirkung jedoch gegen die Entwickelung der Begehrlichkeit und Genußsucht ist die Gewöhnung an rege Thätigkeit; denn die gelingende Bethätigung natürlicher Kräfte und Fertigkeiten in Arbeit und Spiel ist von Lust begleitet. Lust an der Thätigkeit aber, namentlich auch an der Bethätigung im Spiel, drängt am wirksamsten die Lust am passiven Genießen zurück [1]).

Die allerschwierigsten Probleme stellt das geschlechtliche Leben der Schule [2]). Im allgemeinen gilt das oben Bemerkte auch in diesem Gebiete, aber im speziellen bieten sich hier besondere Verhältnisse, die sich nach einer erlösenden Formel nicht erledigen lassen.

Unkeuschheit. Es ist leider von hoch entwickelten Kulturen nicht zu trennen, daß auf dem Gebiete des geschlechtlichen Lebens teils durch die Litteratur, teils durch die Kunst, teils durch Aftergebilde beider sich eine allgemeine Kenntnis und Eingeweihtheit verbreitet, welche alle Grundlagen gesunden sittlichen Lebens zu bedrohen scheint. Dieser Thatsache kommt eine psychologische entgegen, nämlich die, „daß der Geschlechtstrieb mit seinen dunkeln und zahlreichen Organempfindungen während der Periode seiner Evolution und Devolution der reichste Herd der Irrtriebe ist; derselbe veranlaßt gerade bei den unverdorbensten Naturen die abenteuerlichsten Ausgestal-

---

[1]) Paulsen, Ethik 374 ff.

[2]) *Niemeyer, Grundſ. d. Erzieh. u. des Unterr., herausgegeben v. Lindner 1, 51 ff. — Kapff, Warnung eines Jugendfreundes vor dem gefährlichsten Jugendfeind. 17. Aufl. Stuttgart 1892. — A. B. Zürn, Hephata. 2. Aufl. Berlin 1843. — Lindner, Handbuch d. Erzieh.-Kunde. Wien u. Leipzig 1884. „Geschlechtstrieb“. — Sylv. Graham, Eine Vorlesung f. junge Männer über Keuschheit. 4. Aufl. Berlin 1879 (deutsche Überſ.). — K. H. Groß, Geschlechtl. Verirrungen in EgEW. 2^2, 1021. — Hoppe, Wie bewahren wir unſ. Kinder vor d. Unsittlichkeit? Gütersloh 1892. — L. Löwenfeld, Die nerv. Störungen sexuellen Ursprungs. Wiesbaden 1891. — *Sev. Ribbing, D. sex. Hyg. u. ihre eth. Konsequenzen. Deutsch v. Reyher. Leipzig 1891. — M. Fischer geb. Lette, Ein Wort an Eltern u. Erz. München 1885. — O. Scholz, D. Charakterſ. d. Kindes 151 ff. — Eulenberg u. Bach, Schulgesundheitslehre 354 ff.

tungen im Gebiete der Begehrungen, während der freiere Verkehr der Geschlechter vor dergleichen Ausartungen bewahrt“ [1]). Indessen nützt es hier nichts, an der oberflächlichen Betrachtung zu haften und oft wiederholte Redensarten nachzusprechen, sondern man muß versuchen, durch eine genaue ätiologische Erwägung einen richtigen Einblick in die Schäden zu gewinnen, da sich nur danach die Abhilfe bemessen läßt.

In dieser Beziehung lassen unsere öffentlichen Einrichtungen vieles zu wünschen übrig. Die Polizei ist zwar im allgemeinen viel besser organisiert als früher, und den gröbsten, freilich nicht den gefährlichsten Auswüchsen des geschlechtlichen Verkehrs hat sie Schranken gesteckt. Indessen die Schuljugend war durch jene Gebiete in ihrer Sittsamkeit weniger bedroht, und gerade diejenigen Seiten, welche letztere am meisten schädigen, finden von seiten der Polizei nicht die gehörige Beachtung. Da sind die unzähligen Bilder und Anschriften an den öffentlichen Aborten und an den Häusern. Gegen erstere ließe sich durch Herstellung eines rauhen und dunkelen Bewurfs, der keine Bleistiftzeichnungen und -Inschriften gestattet, sehr wirksam helfen, und letztere ließen sich erheblich einschränken, wenn die Ausführung solcher Bubenstreiche mit den durch das Strafgesetzbuch gestatteten Mitteln geahndet würde. Aber auffallenderweise hat das Polizeipersonal, dem natürlich zunächst die Entfernung derartiger unzüchtiger Aufschriften durch Zwang gegen die Hausbesitzer obläge, für diese Seite seiner Pflicht nur geringes Verständnis, und doch wäre schon viel Ärgernis vermieden, wenn solche Dinge bei der ersten Entdeckung beseitigt würden. In den Dörfern und selbst in kleinen Städten wird noch immer die Begattung der Tiere mit ärgerlicher Öffentlichkeit vorgenommen und durch solchen Anblick die kindliche Phantasie gereizt. Schüler, die vom Dorfe oder auch von größeren Gütern kommen, wo noch ein sehr freier und ganz öffentlicher Verkehr zwischen den Dienstboten beider Geschlechter stattfindet, sind in den sexuellen Kenntnissen gewöhnlich weit entwickelter, als die Kinder der Städte, und auf sie haben die Lehrer stets ein besonderes Augenmerk in diesem Punkte zu richten. Die Litteratur und die zeichnende Kunst kommen gewöhnlich erst älteren Schülern in ihrem verderblichen Teile in die Hände; aber es darf doch hier auf Grund einer reichen Erfahrung nicht unerwähnt bleiben, daß namentlich die Bibel in ihrer ursprünglichen Gestalt eine große Gefahr für die Sittenreinheit der Jugend ist. Es ist mehrfach konstatiert worden, daß die Onanie in männlichen und weiblichen Schulen durchaus zunächst sich an die Lesung von Bibelstellen angelehnt hat, deren Aus- Ursachen.

[1]) Volkmann, Psychol. 2, 420.

wahl und Kenntnis sich traditionell unter der Jugend fortpflanzten. Man kann dieser Gefahr insofern leicht entgegentreten, als die Herstellung von Schulbibeln schon so erfolgreich geschehen ist [1]), daß man nicht begreift, wie man noch immer die ungekürzte Bibel den Schülern in die Hände geben kann. Man wird entgegenhalten, daß auch die antike Litteratur Gelegenheit biete, die jugendliche Phantasie zu reizen und zu verderben. Dies soll gar nicht bestritten werden, aber diese Gefahr ist viel geringer. Zunächst findet sie sich in den Schriftstellern der Klassen bis zur Sekunda ja so gut wie gar nicht; auf der Stufe aber, wo sie entgegentritt, ist die Erregung der Phantasie durchaus nicht mehr in dem Maße gefährlich, wie in früherem Alter; auch ist die Form selbst dezenter, wenigstens soweit die Schulschriftsteller in Betracht kommen. Außerdem wird die Wirkung abgeschwächt durch das fremdsprachliche Gewand, in dem die betreffenden Notizen sich bieten; denn wenn zuerst der Verstand und das Gedächtnis sich um das Verständnis und den Sinn bemühen müssen, ist die Wirkung der Phantasie schon von vornherein eingeschränkt. Immerhin wäre es wünschenswert, daß die 2. und 5. Satire des 1. Buches von Horaz und einige Stellen des Homer aus den Schulausgaben entfernt würden; gelesen werden sie in den Schulen doch nicht. Bei der Lektüre einzelner nicht ganz zu vermeidenden Stellen muß es dem Takte des Lehrers überlassen bleiben, entweder schnell darüber hinwegzulesen oder durch Eingehen auf die allgemeine Unsittlichkeit der späteren römischen Zeit die Wirkung der betreffenden Worte aufzuheben. Nicht selten wird dieser Takt im Religionsunterricht vermißt, wo von Hurerei, Ehebruch und anderen geschlechtlichen Dingen gewiß in der besten Absicht, aber mit einer Ausführlichkeit geredet wird, die regelmäßig den Blick auf Gebiete lenkt, denen er noch lange fernbleiben müßte. Andererseits darf auch nicht übersehen werden, daß die illustrierten Schulbücher ebenfalls in nicht wenigen Fällen dazu beitragen, die geschlechtliche Phantasie zu entflammen.

Die Wirkung dieser Ursachen stellt sich teils in Wort und Bild, teils in Thaten dar. Von ersteren erhält die Schule verhältnismäßig selten Kunde, da die Schüler unzüchtige Worte und Gespräche nur unter sich führen und unzüchtige Zeichnungen mit so viel Vorsicht verbreitet werden, daß sie nur selten in die Hände der Lehrer geraten. Wo solche Dinge zur öffentlichen Kenntnis gelangen, sind sie mit Vorsicht zu behandeln. Die Untersuchung suche den Hauptschuldigen, und wenn dies gelungen ist, so mag der hierzu mehr berufene Vater zunächst feststellen,

[1]) M. Schulze im Pädag. Jahresb. v. Lüben-Dittes 1870, S. 186; 1873, 74.

wie der Sohn in diesen Vorstellungskreis hineingelangt ist. Ergiebt sich dabei, daß verhältnißmäßige Unbefangenheit über die sexuellen Dinge besteht, so gehe man mit einer ernsthaften Vermahnung, bei jüngeren Schülern auch mit einer empfindlichen körperlichen Züchtigung und der Androhung der Ausschließung, wenn die Verfehlung fortgesetzt werden sollte, über die Sache hinweg; je weniger Worte darüber gemacht werden, desto geringer ist die Gefahr, den Schülern durch ein unvorsichtiges Wort die Augen noch weiter zu öffnen. Stellen sich tiefere sittliche Schäden heraus, ist namentlich nach den Ergebnissen der Untersuchung eine Weiterverbreitung des Übels auf die Mitschüler zu fürchten, so muß der Urheber solcher Vorgänge die Schule verlassen; denn es ist den übrigen Schülern und Eltern nicht zuzumuten, daß erstere um eines bösen Buben willen der Gefahr der Ansteckung ausgesetzt werden. Auch kann die Entwöhnung bei dem Hauptschuldigen nur durch die sorgfältigste Einzelerziehung, nicht durch die Schule herbeigeführt werden, so weit dies überhaupt geschehen kann.

Viel häufiger kommen die thatsächlichen Äußerungen der Unkeuschheit zur Kenntnis der Lehrer, und es ist ganz unzweifelhaft, daß dies noch öfter der Fall sein würde, wenn die gehörige Aufmerksamkeit für diese jugendliche Unart überall und stets vorhanden wäre. Die Onanie ist in ihren Wirkungen immerhin so traurig, daß diese Frage hier gründlich erörtert werden muß, so unerfreulich das Eintreten in diesen Gegenstand auch sein mag. Bemerkt sei hier, daß der Verfasser dieses Buches in 34jähriger Amtsthätigkeit wiederholt in der Lage war, reichere Erfahrungen auf diesem Gebiete zu machen, als dieses insgemein der Fall zu sein pflegt; alle im folgenden berührten Fälle sind aktenmäßigem Materiale entnommen.

Die Onanie kommt bei beiden Geschlechtern und fast in allen Lebensaltern ziemlich häufig vor; bei der männlichen Jugend im Alter von 13—17 Jahren ist sie so verbreitet, daß man nach dem Urteile sehr erfahrener Ärzte weitaus die Mehrzahl für Onanisten halten müßte; doch mag hierin zum Glück einige Übertreibung liegen. Die früher sentimentalerweise angenommene Immunität der Landbevölkerung besteht nicht, wenn die Ausübung gleich nicht in so frühen Jahren, wie in dem städtischen Leben hervorzutreten pflegt. Das Übel ist häufig, ja wohl stets, ursprünglich in körperlichen Zuständen begründet, wie die Verbreitung unter den Tieren, namentlich den Affen, zeigt, und es wird bei Kindern oft schon der Grund dazu gelegt, ehe sie ordentlich denken können. Es giebt ferner eine Menge Onanisten, die gar nicht wissen und ahnen, wie unsittlich und wie nachteilig unter Umständen ihr Treiben ist. Oft beruht dasselbe in einer falschen geistigen und körperlichen Erziehung, oft

Die Onanie.

ist es die Folge von körperlichen Reizzuständen (Nervenreizbarkeit, Würmern, nächtlichen unfreiwilligen Samenergüssen rc.); stets aber gehört eine große Willenskraft dazu, starken geschlechtlichen Reizen zu widerstehen. Nicht selten tragen zu reizende Kost, namentlich der Genuß von geistigen Getränken, zu reichliches Trinken vor dem Schlafengehen, schlechte, die Phantasie erregende Lektüre, sowie der Besuch von Bilder- und Statuensammlungen, das Ballett, auch Tanzstunden und Bälle zur Entwickelung und Steigerung des Übels bei[1]). Aber weitaus die häufigste Gelegenheit schafft die Verführung durch andere, und man kann wohl behaupten, daß überall, wo Schüler längere Zeit ohne Aufsicht beisammen sind, die Wahrscheinlichkeit vorhanden ist, daß das Übel entsteht. Die gewöhnlich in der pädagogischen Litteratur über diesen Gegenstand angeführten Zeichen für das Vorhandensein desselben sind ganz unsicher; zur Sicherheit gelangt man nur, wenn man das Geständnis erhält, oder die Ertappung auf der That herbeigeführt wird, oder auch Samenflecken an Kleidung und Wäsche aufgefunden werden können; letzteres Kriterium kann meist nur für die Eltern von Wert sein und nur durch das Mikroskop ganz sichergestellt werden. Nicht ganz unbedenklich sind große Schlaffheit und Zerstreutheit, verbunden mit dem Bestreben, während des Unterrichtes die Hände in die Taschen der Beinkleider zu bringen; aber wenn das letztere Symptom mangelt, darf man auf die beiden ersten nicht zu viel geben, da im Entwickelungsalter jene beiden erstgenannten Erscheinungen auch oft ohne Zusammenhang mit der Onanie auftreten. Die Folgen der Onanie werden in der theologisch-pädagogischen Litteratur[2]) wie in einer scheinbar medizinischen, in der That auf Gewinnsucht eingerichteten in abschreckender und ängstigender Weise beschrieben. Würde selbst auf diesem Wege die Besserung erreicht, so wäre doch das gewählte Mittel nicht ungefährlich, weil durch diese Schilderung Personen, die sich früher einige Zeit der Onanie überlassen haben, in Angst und Verzweiflung gebracht werden. Aber erfahrungsgemäß zieht diese Abschreckungstheorie nicht, und zum Glücke kommen diese Schriften selten in die Hände von Schülern. Wer von der Onanie bald abläßt und durch eine ordentliche Ernährung, gute Kost und körperliche Übungen seinen Leib kräftigt, wird in der Regel später keine Nachteile empfinden; selbstverständlich bedingt die stärkere oder schwächere Konstitution hier Unterschiede, welche in ihrer Beurteilung

[1]) Von kundiger Seite werde ich darauf aufmerksam gemacht, daß das Klettern mit den Beinen an den Kletterstangen in sehr großer Verbreitung Anlaß zur Onanie giebt. Man sollte nach der Ansicht dieses sachkundigen Mannes nur so klettern lassen, daß der Kletternde sich mit den Händen an zwei Stangen zugleich emporarbeitet, wobei die Füße frei schweben. Vgl. Eulenberg-Bach, Schulgesundheitslehre S. 427, 15 u. 359.

[2]) Siehe bei Kapff a. a. O.

dem Arzte zu überlassen sind. Dabei darf man nicht vergessen, daß nach der Ansicht bedeutender Psychiater „für die späteren Jahre gegen die Pubertät hin die Onanie alle anderen Schädlichkeiten für Psychosen an intensiver Wirkung überragt“ [1]).

Daß die Selbstbefleckung in den Schulen sehr verbreitet ist, lehren zahlreiche Beobachtungen; sie findet sich von der Sexta bis zur Prima, selten ganz unten und ganz oben, am häufigsten in den Tertien und Sekunden. Keine Anstalt wird vermutlich völlig frei sein, aber an einzelnen Schulen erreicht das Übel eine sehr große Ausdehnung. Die Tradition und das Schülermaterial sind hier von dem größten Einflusse [2]). Besonders gefährlich sind die Anstalten als Brutstätten und Verbreiterinnen des Fehlers, an welchen zahlreiche Schüler, welche das Normalalter um mehrere Jahre überschritten haben, in die mittleren Klassen vom Lande hereintreten. Teils bringen dieselben die schlimme Gewöhnung schon mit, die unter der Landbevölkerung bekannt und heimisch ist, teils erfahren sie dieselbe von älteren Schülern, die bereits derselben verfallen sind, und verbreiten sie alsdann weiter. Die wiederholt ausgesprochene Ansicht, daß stets einzelne Schüler für sich die Onanie üben, ist durchaus unzutreffend. Es sind Fälle festgestellt, in welchen die Schüler ganzer Bankreihen die Taschen der Beinkleider durchbohrt hatten und gegenseitig während des Unterrichts die verderbliche Gewohnheit pflegten. In einem anderen Falle hatte ein Arzt, dessen Sohn beteiligt war, konstatieren können, daß derselbe in einer sog. Arbeitsstunde im Hause eines Lehrers eingeweiht worden war, und daß dort regelmäßig, während der Lehrer im Nebenzimmer die „Aufsicht“ führte, Onanie getrieben wurde. Überhaupt werden der Unterricht oder die Zeit vor Beginn desselben, namentlich aber auch unbeaufsichtigte Zwischenstunden, zur Ausübung gewählt.

Behandlung.

Was die Schule zunächst thun kann und muß, um dem Übel zu steuern, ist vorbeugender Art. Die Hauptquelle geschlechtlicher Verirrungen wird verstopft, wenn unerbittlich und mit der strengsten Konsequenz die Forderung durchgeführt wird, daß die Hände auf dem Tische sind, und die Schüler den Lehrer ansehen. Ebenso werde strenge darauf gehalten, daß die Schüler nicht vor dem Beginne der Stunde in kleinerer Zahl die Klassenzimmer aufsuchen dürfen; auswärtigen Schülern, welchen die Erlaubnis erteilt wird, in den Klassenzimmern sich über Mittag aufzuhalten, müssen häufig Besuche seitens des Ordinarius oder anderer Lehrer, auch des Pedellen abgestattet werden, damit sie nicht das Gefühl

[1]) v. Krafft-Ebing, Psychopathia sexualis. 7. Aufl. Stuttgart 1892.

[2]) Vgl. für England W. Bensemann, Public school u. Gymn. Karlsruhe 1893 S. 18 f.

der unbeobachteten Sicherheit erhalten; ebenso sind dieselben sämtlich in einem Klassenzimmer zu vereinigen. Endlich muß überall, wo Schüler beisammen sind, gehörige Aufsicht vorhanden sein, welche namentlich stets die Hände sorgfältig beobachtet. Darum allein schon ist der unbeaufsichtigte Arrest völlig zu verwerfen.

Hat der Lehrer Verdacht, daß ein Schüler der Gewohnheit der Selbstbefleckung verfallen sei, so müssen er und seine Amtsgenossen ohne Aufsehen und direktes Fragen das Benehmen und Wesen des Verdächtigen beobachten, ob er gern an einsamen Orten weilt, namentlich in ungewöhnlicher Weise den Abort aufsucht, und ob er nach diesem Verweilen auffällige Erregung oder Erschlaffung zeigt, ob er Neigung beweist, in die Taschen der Beinkleider mit den Händen zu gelangen oder die Beine übereinanderzuschlagen, auf der Bank eine beständige Hin- und Herbewegung zu erreichen, ob er bei vorsichtigen Fragen und Anspielungen befangen und verlegen wird. Bestätigt sich der Verdacht, oder kommt der Lehrer zu keinem Resultat, so muß er sich zunächst mit dem Fürsorger des Schülers in Verbindung setzen und letzteren zur Beobachtung desselben und zur Untersuchung des Weißzeuges an Kleidung und Betten veranlassen. Geschieht dies in verständiger und teilnahmsvoller Weise, so wird man nie einer Versagung der Mitwirkung begegnen. Ist das Vorhandensein der Onanie konstatiert, so muß der Hausarzt zu Rate gezogen werden, der teils durch direktes Eingreifen, teils durch moralischen Beistand die Beseitigung des Übels mit herbeizuführen hat.

Selbstverständlich hat auch die Schule, wo die Onanie festgestellt ist, die Pflicht, von sich aus dieselbe zu bekämpfen; nur sind die Mittel, die ihr zu Gebote stehen, mit Ausnahme der obenerwähnten vorbeugenden Maßregeln wenig zahlreich und vor allem in ihrem Erfolge wenig sicher. In einzelnen Fällen mag die Verweisung auf das Unsittliche und Sündhafte des Thuns Erfolg haben; im allgemeinen hat sich diese Auskunft als nicht zureichend erwiesen. Der Fehler dieser Behandlung liegt in der falschen Voraussetzung, daß es dem Onanisten möglich sei, auf den infolge einer Gemütserschütterung gefaßten Entschluß, ja selbst auf das gegebene Versprechen hin, von dieser Gewohnheit abzustehen, nun auch wirklich die Ausführung folgen zu lassen. Was aber gerade am schlimmsten bei länger bestehender Gewöhnung an jene Verirrung wirkt, ist die Willensschwäche, und diese verhindert die Ausführung der guten Vorsätze. Ohne Mitwirkung der Eltern wird die Schule sehr wenig ausrichten können; denn deren Sache ist es in erster Linie, ihren Sohn im Kampfe gegen seine Schwäche zu unterstützen, und sie können es bei der delikaten Natur des Fehlers auch allein. Der Lehrer ermutige den Schüler zur Aus-

dauer, mache ihn auf die Freude aufmerksam, die Eltern und Schule empfinden, wenn der Schüler ihnen eines Tages sagen kann, daß er gänzlich von dem verderblichen Hange befreit sei, und rufe sein Ehrgefühl zum Bundesgenossen auf. Es bedarf wohl keiner besonderen Bemerkung, daß in solchen Angelegenheiten immer nur mit einem Schüler zu verhandeln ist, die Fälle ausgenommen, in denen das Vergehen gemeinsam verübt und entdeckt wurde.

Doch auch hier kommen Fälle hartnäckigen Hanges und üble Beeinflussung der Mitschüler vor; sobald dies festgestellt ist, sind die betreffenden Schüler unnachsichtlich mit Verweisung aus der Lehranstalt zu bestrafen. Es wird sich nur fragen, ob derartige Schüler in einer anderen Lehranstalt Aufnahme finden können. Jedenfalls wird die Entscheidung darüber der zum Zwecke der Fortsetzung des Unterrichts und der Erziehung gewählten Schule überlassen bleiben müssen, da hier nach örtlichen Verhältnissen geurteilt werden muß. In wirklich schweren Fällen ist das Wagnis für die Sittenreinheit der Schüler zu groß, und man wird gut thun, hier eine völlige Ausschließung, wenigstens auf Zeit, herbeizuführen, da auch allein von einer strengen Einzelüberwachung und Einzelerziehung ein Erfolg erwartet werden kann.

Haben Schüler der oberen Klassen sich mit Personen des anderen Geschlechtes geschlechtlich vergangen, was nicht ganz selten vorkommt, wenn das Normalalter bedeutend überschritten wird, so kann nur die Ausscheidung aus der Schulgemeinschaft die Folge sein; sie haben sich durch ihr Vergehen ja schon von selbst außerhalb der Schulzucht gestellt, und die Schule bringt lediglich diese Gestaltung des gegenseitigen Verhältnisses zum Abschluß. Sie wird dabei unterstützt durch die Eltern, welche mit Recht verlangen, daß solche Elemente nicht mit ihren Kindern in Berührung bleiben, und durch das Ehrgefühl der Schüler, welches durchgängig den Umgang mit in solcher Weise bescholtenen Schülern ablehnt. Geschlechtliche Verfehlungen m. Frauenzimmern.

§ 13. Die individuellen Pflichten: Beharrlichkeit. Ordnungsliebe. Ehrgefühl. Bescheidenheit.

Dem Knaben ist bestimmt, den Kampf mit dem Leben aufzunehmen; hier ist ihm vor allem die Beharrlichkeit vonnöten. Auch hier kann die Schule dazu beitragen, die Fähigkeit zu fördern, durch vernünftigen Willen, widerstrebenden Gefühlen zum Trotz, Beschwerden und Anstrengungen, die zur Erreichung der dem Schüler gesetzten Zwecke erforderlich sind, auf sich zu nehmen und anhaltend zu ertragen. Der Knabe hat diese Fähigkeit vorläufig nur als Anlage; die Schule kann sowohl wieder Beharrlichkeit.

durch Belehrung als namentlich durch die Konsequenz, mit der sie die ernste Arbeit fordert und konzentriert, auch erforderlichen Falles erzwingt, ersprießlich wirken. Schon von dieser Seite betrachtet war das Überbürdungsgeschrei und die Schwäche zum Glück vereinzelter Schulbehörden gegenüber demselben ein schweres soziales Unglück. Auch die Bestrebungen, den Schülern alles Lernen zu erleichtern und ihr eigenes Denken zu wenig in Anspruch zu nehmen, sind von Übel; mechanische Arbeiten, wozu allerdings ein großer Teil der üblichen Hausarbeiten gerechnet werden muß, wirken kaum förderlich, weil sie durch die gewöhnlichen Erleichterungsmittel ihrer erziehlichen Wirkung entkleidet werden; um so mehr sind Aufgaben am Platze, bei denen der Schüler nur durch sein eigenes beharrlich fortgeführtes Nachdenken endlich zum Ziele gelangen kann, aber auch regelmäßig zum Ziele gelangen muß. Denn Beharrlichkeit wird ermutigt durch den Erfolg; die richtige Vorbereitung im Unterrichte sichert letzteren am gewissesten.

Als eine Seite der Beharrlichkeit, welche sich im Unterrichte am meisten der Beobachtung und der Einwirkung bietet, kann man die Ordnungsliebe bezeichnen, die Gewöhnung, alle Dinge in geschäftlicher Regelmäßigkeit zu erledigen.

Die Grundlage für das ungehinderte Bestehen und die regelmäßige Thätigkeit jeder größeren Vereinigung von menschlichen Wesen ist die

Ordnung.

Ordnung[1]). Und da der Mensch bestimmt ist, stets in sittlicher Gemeinschaft zu leben, so muß in ihm der Ordnungssinn von frühester Jugend an gepflegt und zur zweiten Natur werden. Auch dies geschieht teils durch die Anordnung der Schule, teils durch den Unterricht und die Lehre, nachdem schon im Vaterhause Gewöhnung an Reinlichkeit und Sauberkeit, physische wie psychische, und an Regelmäßigkeit durch Ordnung im Raume und Pünktlichkeit in der Zeit vorhergegangen ist. In ersterem Punkte darf das Kleinste und Kleinlichste nicht gering geachtet werden, denn wer es nicht gelernt hat, im kleinen Ordnung zu halten, wird stets durch die Unordnung auch im großen gehemmt und benachteiligt werden. Von dem ersten Tage an, wo der Schüler der Schulgemeinschaft übergeben wird, muß die Gewöhnung beginnen. Indem ihm sein bestimmter Platz angewiesen wird, muß er von Stund' an lernen, daß er für die Ordnung und Reinlichkeit an diesem Platze zunächst verantwortlich ist; stellt sich heraus, daß einzelne Schüler hierin lässig, andere sehr genau sind, so setze man, wenn irgend thunlich, den unordentlichen neben den sorgfältigen und trage letzterem auf, sich des Nachbars

---

[1]) Muche, Pflege d. Ordnungssinnes. BHSch. 5 R. 10. 11.

anzunehmen und ihn stets darauf aufmerksam zu machen, wann und wo er es fehlen läßt. Es darf nichts auf den Boden geworfen werden, sondern Papierabfälle u. dgl. sind in den in jedem Zimmer aufgestellten Papierkorb zu verbringen. Daß außerhalb der Bankreihen nichts, was nicht dahin gehört, auf dem Boden oder an den Wänden sich befinde, muß die Sorge aller Schüler und jeder so gewöhnt sein, daß, wenn er dies anders findet, er ohne Aufforderung die Ordnung herstellt. Wo einzelne Funktionen einzelnen Schülern zugewiesen werden, wie z. B. das Öffnen und Schließen der Thüre und der Fenster, das Herablassen der Rouleaux u. a., muß stets darauf gehalten werden, daß dieselben in der einmal festgesetzten Ordnung vollzogen werden. Wo es gestattet ist, Bücher und andere Unterrichtsutensilien in dem Klassenzimmer zu belassen, sind dieselben unter Aufsicht eines Schülers im Klassenschranke aufzubewahren. Für die Beschädigung der Schulgeräte muß der Thäter aufkommen; die in vielen Schulordnungen befindliche Bestimmung, daß, wenn dieser nicht entdeckt wird, die Klasse für den Schaden einzutreten habe, ist juristisch bedenklich und, wenn sie von Eltern angefochten wird, schwerlich aufrecht zu erhalten. Bezüglich des Erscheinens beim Anfange des Unterrichts muß ebenfalls vom ersten Tage an die größte Pünktlichkeit gefordert werden; man empfehle den Schülern, ihre Eltern darum zu ersuchen, so von Hause weggehen zu dürfen, daß sie etwa zehn Minuten vor Anfang des Unterrichts im Schulgebäude erscheinen, wobei die Voraussetzung ist, daß sie ohne Aufenthalt den Weg von Hause dahin zurücklegen. Es ist den Schülern zur Pflicht zu machen, die Fußbekleidung beim Eintritt in das Gebäude zu reinigen, um die lästige Staubbildung zu vermeiden; ebenso müssen den kleineren Schülern die Haken an den Kleiderrechen der Korridore gezeigt werden, an denen sie regelmäßig Hüte, Überzieher ꝛc. aufzuhängen haben. In dem Klassenzimmer selbst muß sofort der dem einzelnen bestimmte Platz aufgesucht werden; ein Schüler wird von dem Ordinarius bestimmt, um alle Ruhestörer an der Tafel zur Bestrafung anzuschreiben; damit keine Gehässigkeit entstehe, ist dieser Auftrag abwechselnd allen dazu tauglichen Schülern zu erteilen; ebenso geht die Reihe um, wenn es sich um Reinigung der Wandtafel, Benutzung des Schwammes und Sorge für Kreide handelt. Schüler, die nach Beginn des Unterrichts erscheinen, erhalten zuerst eine Rüge; wenn sie öfter diesen Fehler begehen, bleiben sie an der Thüre innerhalb des Klassenzimmers eine Zeitlang stehen. Bei älteren Schülern, die unpünktlich sind, hat es sich bewährt, wenn sie nicht zu weit vom Ordinarius wohnten, daß sie letzteren morgens zur Schule eine Zeitlang abholten. Vor Beginn des Unterrichts sind alle Geschäfte abzumachen, welche sich

auf die Feststellung fehlender Schüler, die etwaigen Gründe des Fehlens, insbesondere Krankheiten, und auf die Meldung derjenigen beziehen, welche irgend eine Pflicht versäumt haben, damit nachher keine Unterbrechung eintreten muß. In dem Unterrichte ist streng und konsequent darauf zu halten, daß die Schüler den Lehrer ansehen, und daß alle Hände auf dem Tisch oder die Arme über die Brust geschlagen sind; diese Forderung ist um so wichtiger, als dadurch die in der Schule nicht selten verübten geschlechtlichen Unarten ganz unmöglich werden. Selbstverständliche Voraussetzung ist dabei, daß der Lehrer seinen festen Standort auf dem Katheder hat. Die Reihenbildungen von Kindern sind stets zu Abschweifungen geneigt und bedürfen eines äußerlich festen Fixierpunktes. Läuft der Lehrer auf und ab, so geht nicht nur dieser verloren, sondern die Reihen der Vorstellungen werden unruhig und unfertig, weil sie beständig unterbrochen und abgelenkt werden. Damit pünktlich geschlossen werden kann, sind die Einträge in das Klassetagebuch und die Stellung der Aufgaben einige Minuten vor dem Schlusse auszuführen. Auch die Entleerung der Klassenzimmer muß in strenger Ordnung vor sich gehen, indem die der Thüre zunächst sitzenden Schüler das Zimmer zuerst verlassen. Das Essen in den Klassenzimmern muß in der Regel untersagt sein, ebenso darf der Schulhof nicht verlassen werden. In den Büchern und Schreibmaterialien müssen ebenfalls gleich von Anfang strenge Ordnung und Sauberkeit anerzogen werden, und der zu frühe Gebrauch von Tinte und Feder ist schon aus diesem Grunde zu verwerfen. Finden trotzdem Unordentlichkeiten statt, wozu namentlich flüchtige und unsaubere Arbeiten, unpünktliche Ablieferung der Terminaufgaben, Vergessen der in der Schule nötigen Gegenstände gehören, so lehre nach einer Verwarnung eine der Natur des Vergehens entsprechende Strafe, daß jedem Versuche, von den Ordnungen der Schule abzuweichen, mit Nachdruck entgegengetreten wird. Ernste Gefahr für die gute Gewöhnung bieten außer den Turnstunden, wo sehr häufig die Grenze zwischen Ordnung und Unordnung, Anstand und Ausgelassenheit unter der Angabe verwischt wird, daß hier die Schüler Freiheit haben müßten, — die richtige Freiheit kann nur erreicht werden, wenn strenge Ordnung herrscht — die Stunden, in denen größere Mengen von Schülern aus verschiedenen Klassen vereinigt sind, also namentlich die Gesangstunden. Es empfiehlt sich zur Vermeidung dieser einer guten Ordnung entschieden nachteiligen Störungen die Beteiligung aller Lehrer an diesen Stunden abwechselnd einzurichten, da dieselben gleichmäßig an den Folgen zu tragen haben; der betreffende technische Lehrer, der in der Regel zu sehr außer der Schule steht, ist nur in den seltensten Fällen imstande, die Ordnung aufrecht zu erhalten. Im all=

gemeinen genügt, wie in den meisten Fällen der Erziehung, eine konsequente Bekämpfung aller Versuche, die Ordnung der Schule zu stören; meist reicht ein Blick, ein kurzes Wort (Achtung! Sitzen! Hände!), endlich das einfache Gebot aus, die Unordnung zu beseitigen; wiederholt unordentlichen Schülern können Tadel und Strafe nicht erspart bleiben, doch auch in solchen Fällen ist die Strafe nicht die Hauptsache, wohl aber die Herstellung der wiederholt verletzten Ordnung, die in erster Linie herbeigeführt werden muß. Es bedarf kaum der Hinweisung, daß auch hier das eigene Beispiel des Lehrers von der größten Wichtigkeit ist. Hat er sich selbst nicht an Ordnung gewöhnt, so wird er auch gut gewöhnte Schüler in kurzer Zeit entwöhnt haben, der früheren besseren Sitte zu folgen. Eine besonders beliebte Unsitte mancher Lehrer ist der unpünktliche Beginn und Schluß der Lehrstunden und die Nichteinhaltung der für die schriftlichen Arbeiten bestimmten Tage; an Vorwänden fehlt es nie; aber ebenso ist es Pflicht des Direktors, um der Schüler willen mit allem Nachdrucke die Abstellung solcher üblen Gewohnheiten durchzusetzen, denn es handelt sich auch hier in letzter Linie um eine Willensschwäche, die in der Erziehung von üblen Folgen sein muß. In der Lehrstunde werden die meisten Störungen vermieden, wenn der Lehrer die Klasse fest im Auge behält; Anschriften und Anzeichnungen an die Wandtafel dürfen von ihm nur mit halber Wendung des Körpers ausgeführt und müssen, wenn die Ausführung längere Zeit beansprucht, geeigneten Schülern übertragen werden.

Im Verkehre der Schüler untereinander ist die Fähigkeit von großem Werte, durch vernünftigen Willen die Affekte zu beherrschen, die aus den Störungen entspringen, welche jedes Zusammenleben von Menschen herbeiführt, also des Zornes, des Ärgers, des Verdrusses 2c. Allerdings üben gerade hier die Schüler untereinander den entscheidenden Einfluß, indem sie nach ihrer Art, die freilich oft eine unverständige, aber in der Regel eine wirksame ist, denjenigen zur Selbstbeherrschung zwingen, der seinen Affekten regelmäßig und in ausschweifender Weise nachgiebt. An diese Vorgänge auf dem Spielplatze, in der Klasse und im Massenverkehr wird der Lehrer anknüpfen, um dem Schüler durch zweckmäßige Erwägung die Führung des Kampfes gegen seine natürliche Anlage zu erleichtern. Verständiger Zuspruch des älteren Mannes vermag hier mehr als phrasenhafte Predigten, welche Schreckbilder malen, die schon durch ihre Übertreibung ihre Wirkung verlieren müssen.

In der menschlichen Gesellschaft ist der Ehrtrieb einer der wichtigsten und wirksamsten Triebe; die Ehre selbst oder das Maß von Geltung und Wert, das einem jeden in der Schätzung seiner Umgebung

beigelegt wird, wechselt mit der Gemeinschaft, welcher der einzelne angehört.

Ehrgefühl. Das **Ehrgefühl** ist ebenfalls ein Erzeugnis der Gewöhnung und Erziehung; es ist das Gefühl der sozialen Selbstachtung. Dasselbe bedarf im jugendlichen Alter in besonders hohem Grade der Ergänzung durch die Anerkennung und Schätzung anderer, die ja selbst für den Erwachsenen nicht ganz entbehrlich wird. Überall liegt demselben praktisch bei dem nicht philosophierenden Schüler das Bewußtsein zugrunde, daß sich gewisse Handlungen mit einer bestimmten Lebensstellung nicht vertragen, sondern denjenigen, der sie begeht, nach dem Urteil der andern Gleichgestellten für letztere untauglich machen. Im strengen Sinne des Wortes kann also bei Schülern eigentlich von Ehrgefühl in dem Sinne, wie dies im späteren Leben geschieht, nicht die Rede sein, denn dazu ist erstens die genaue Einsicht in die Forderungen der betreffenden Lebensstellung erforderlich, welche namentlich der jüngere Schüler noch nicht hat, und zweitens die Charakterstärke bezw. die sittliche Freiheit, welche den Schüler befähigt, die Wahl unter entgegenstehenden Motiven zu treffen. Aber da jeder Stand sein eigenes Ehrgefühl entwickelt, so kann doch auch mit einiger Berechtigung von dem Ehrgefühl des Schülers gesprochen werden, das sich zum einen Teile nach dem bemißt, welches in den Lebenskreisen herrscht, für die er erzogen werden soll, zum andern aus dem eigentümlichen Gesellschaftsverhältnisse hervorgeht, in dem er selbst sich befindet. In letzterem wird von dem Schüler Ehre und Schande nach den Beziehungen bemessen, in denen die einzelnen zu den Ansprüchen stehen, welche die Klasse an sie stellt, sei es nun in Wissen und Können, sei es in sittlichen Forderungen, welche der Klassengeist herkömmlich und, ohne sich der Begründung bewußt zu sein, erhebt. Das Bestreben des Lehrers muß also dahin gerichtet sein, nicht bloß alle Handlungen, welche mit dem Sittengesetze und dem Ehrgefühle jener Kreise in Widerspruch stehen, die Anstand und gute Sitte verletzen, zu verhüten, sondern auch die Einsicht zu erwecken, warum dieses der Fall ist — dies kann besonders in dem Deutschen und dem Geschichtsunterricht, auch in der Religionslehre geschehen —, vor allem aber selbst in Wort und That Ehrenhaftigkeit zu beweisen. Aber wichtiger als diese Mittel ist die Erzeugung der Selbstachtung des Schülers durch den Lehrer, der ihm die Anerkennung ausspricht oder zu erkennen giebt, wo er dieselbe verdient hat, und die eigene Selbstachtung berichtigt, wenn sie auf unrichtigem Wege war. Besonders zu warnen ist hier vor dem Zuvielthun im Lobe, das den Schüler in ungesunder Weise berühren muß, weil es lediglich den Egoismus fördert, und weil das Leben die dadurch erweckten

Erwartungen nicht zu befriedigen vermag, aber auch vor der Neigung vieler Lehrer, stets nur das Mangelhafte und Unbefriedigende herauszusuchen, während das, was wirklich gelungen ist, als selbstverständlich gar nicht berührt wird; es mag dabei immerhin darauf hingewiesen werden, daß den größten Vorteil der Schüler selbst davon erhält. Noch förderlicher für den Schüler ist das Vertrauen, das ihm der Lehrer beweist, und doch wird so häufig durch ein verletzendes Mißtrauen nicht nur diese Förderung unterlassen, sondern wie durch einen Mehltau das Ehrgefühl beeinträchtigt und allmählich ertötet. Die Berichtigung der eigenen Selbstachtung hat nicht nur das Übermaß derselben zu beschränken, sondern wichtiger ist, dieselbe da hervorzurufen und in richtiger Weise zu pflegen, wo sie unter ungünstigen häuslichen Verhältnissen zurückgeblieben und verkümmert ist, mit gutem und mit bitterem Worte, letzteres, wo unaufrüttelbare Gleichgültigkeit allen Bemühungen entgegentritt. Im einzelnen lassen sich hier keine Vorschriften geben, sondern mehr als irgendwo muß der Takt des Lehrers entscheiden. Nur auf einen Punkt möge hier noch aufmerksam gemacht werden. Der Knabe, der glaubt, daß ihm durch den Lehrer die Ehre genommen sei, auf welche er nach den Vorstellungen seines Standes Anspruch macht, trägt sich unter Umständen mit Selbstmordgedanken, weil der Lehrer für ihn eine Macht vorstellt, der gegenüber sein Vermögen ohnmächtig ist[1]). Das Ehrgefühl also in die richtige Bahn zu lenken und stets so weit zu schonen, daß dabei den nun einmal nicht zu beseitigenden Vorstellungen des Schülerstandes Rechnung getragen wird, insbesondere aber der Ausbildung des nationalen Ehrgefühls die richtige Beachtung zu schenken, wird keine leichte Aufgabe des Lehrers sein[2]).

Zu allen Zeiten ist der **Ehrgeiz**, d. h. der Wunsch, andere zu übertreffen und sich ausgezeichnet zu sehen, der mächtigste Reiz zu intellektuellen Anstrengungen; und die Schule wird mit dieser Thatsache zu rechnen haben. Sie wird sich vorsichtig des natürlichen Strebens bedienen müssen, um ihre Ziele zu fördern. Lägen dieselben nur auf dem Gebiete des Unterrichts, so könnte und müßte sie ohne Bedenken dasselbe in ihren Dienst stellen, um ihre Erfolge zu erhöhen und zu sichern. Aber einmal beschränkt sich dieser Zug auf eine kleine Anzahl von Schülern und kann deshalb nicht einmal für die Unterrichtserfolge in weiterer Ausdehnung Ehrgeiz.

---

[1]) G. Siegert, Das Problem d. Kinderselbstmorde. Leipzig 1893. S. 61 ff. 85 f.

[2]) Man vgl. die weitere Ausführung bei *Ackermann, D. Ehrgefühl im Dienste der Erziehung. Eisenach 1883. — Ders., D. Rangordn. in d. Schule. Päd. Fragen 1. Reihe. Dresden 1884. — Ziller, Grundl. d. erziehenden Unterrichts S. 245 ff. — Palmer, Ehrgefühl in EgEW. 2², 125. — O. Willmann, Didaktik 2, 33. — H. Meier, Das Ehrgefühl als Zweck der Erzieh. LP. 31, 36; 32, 16.

verwertet werden. Sodann stehen der Benutzung auf dem Gebiete der Erziehung die schwersten Bedenken entgegen. Der Ehrgeiz ist eine Begierde, welche der Moral widerspricht, indem sie der sittlichen Freiheit widerstreitet und den Gemeinschaftssinn, den die Schule zu bilden hat, und der für die menschliche Gesellschaft die festeste Grundlage bildet, bekämpft und aufhebt; denn er will nicht die Gleichheit, sondern die eigene Auszeichnung und die Zurückdrängung anderer. Zu diesem Zwecke wählt er nicht immer die sittlich reinsten und ehrenhaftesten, sondern die zweckmäßigsten Mittel; denn wenn er zur Leidenschaft erwächst, so ist ihm alles andere gleichgültig, wenn er nur das brennende Verlangen, über andere emporzukommen, erreicht; das Gleichgewicht der verschiedenen Seelenkräfte wird in einseitiger Richtung verschoben und gestört[1]). Ferner liegt auch darin eine sittliche Gefahr, daß der Ehrgeizige Naturgaben, die sein Verdienst nicht sind, sich als solches anrechnet und dadurch in der Beurteilung eignen und fremden Wertes geradezu ungerecht wird. Endlich aber wird seine Thätigkeit doch leicht nicht durch das unmittelbare Interesse bestimmt, das der Unterricht erzeugen muß, wenn er den Willen in richtiger Weise in Bewegung setzen soll, sondern durch äußerliche Rücksichten. Für den Lehrer ergiebt sich daraus der Schluß, daß er in keinem Falle den Ehrgeiz anspornen darf, ja, wo dies von seiten des Hauses geschieht, ihn durch den Hinweis auf die verschiedene Verteilung der geistigen Begabung, auf die verschiedenen gleichwertigen Seiten geistiger Thätigkeit (moralische und intellektuelle) und das Verhältnis der Leistungen zu der Beanlagung dämpfen muß[2]), und vor allem, daß er in dem Schüler die Einsicht erweckt, daß die Ehre nur durch sittliche Mittel und für sittliche Zwecke erstrebt werden darf.

Doch tragen manche Schuleinrichtungen unwillkürlich zur Stachelung des Ehrgeizes bei. Dahin gehört das Certieren[3]), welches bei den modernen Sitzverhältnissen allerdings gegenstandslos geworden ist und eine innere Berechtigung nie gehabt hat, die Aufführung der Schüler in den Programmen nach einer Rangordnung (Lokation), die meist keine innere Begründung hat, und für die bis zum heutigen Tage noch kein Modus bekannt ist, der richtige Resultate ergäbe[4]), die öffentliche Belobung ein-

---

1) Siegert a. a. O. 62.

2) Vgl. Ziller, Allg. Pädagog. S. 155 ff.

3) Demselben hat zuletzt Schwartz, Der Organismus d. Gymn., Berlin 1876, S. 50 das Wort geredet; neuestens auch Raydt, Ein gesund. Geist ꝛc. Hannover 1889, S. 26 f.

4) Darüber s. Flashar, Rangordnung in EgEW. 6², 603. — Nägelsbach, Gymn.-Pädag. S. 57 ff. — Hirzel, Gymn.-Pädag. 249 ff. — *Ackermann, „Die Rangordnung in der Schule“ in Pädagog. Fragen, 1. Reihe, Dresden 1884, S. 105 ff. — Deimling, Über d. zweckmäß. Art der Schülerlokation. Progr. Mannheim 1860. (Lehrreich, wie wenig Lokationen wert sind.)

zelner Schüler bei den Rede- und Schlußakten und die öffentliche Preisverteilung. Am besten würden diese Einrichtungen gänzlich beseitigt[1]). Es kann dies ohne jeden Nachteil geschehen, wie den Verfasser längere Erfahrung an verschiedenen Orten belehrt hat, welche von anderen durchaus bestätigt wird; will man sich dazu nicht entschließen, so müßte wenigstens durch Ausschluß der Öffentlichkeit denselben ein minder aufreizender und gefährlicher Charakter verliehen werden; daß infolge davon der Ehrgeiz gänzlich als Motiv der intellektuellen Anstrengungen verschwinde, ist nicht zu fürchten, da außerhalb der Schule noch Veranlassungen genug bestehen bleiben, die ihm seine Wirksamkeit sichern.

Die äußere Form des Ehrgefühls ist die Bescheidenheit. Zu allen Zeiten war man darüber einig, daß diese Tugend vor allem der Jugend gezieme, da sie sich bezüglich dessen, was gut, wohlanständig und geziemend ist, noch nicht auf ihr eigenes Urteil verlassen kann, sondern fremdem folgen muß. Nirgends wird die Schule in ihren auf diese Gewöhnung gerichteten Bemühungen so leicht und allgemein Unterstützung finden wie hier, und in der That zeigt sich auch der Mangel an Bescheidenheit im großen und ganzen ziemlich selten. Wo sich aber die Unbescheidenheit wirklich findet, muß ihr mit aller Energie entgegengetreten werden. Bescheidenheit.

„Bescheidenheit zieret die Jugend" kann der Schüler nicht oft genug hören. Am häufigsten verleugnet sich diese Eigenschaft, wenn derselbe glaubt, daß ihm Unrecht geschehen sei, und nun in ungehörigem Tone, in tadelnswerter Haltung und oft in entsprechenden Worten verlangt, daß ihm Recht zu teil werde. Weniger hervortretend, aber um so genauer zu beachten ist die innere Unbescheidenheit, welche Erwachsenen gegenüber in der Denkweise, seltener in der Haltung sich kundgiebt und insbesondere in den Aufsätzen und Vorträgen, welche große Männer des Altertums und der Neuzeit zum Gegenstande haben, zu Tage tritt. Statt bewundernd aufzuschauen zu den großen Vorzügen, heftet sich der Blick solcher Schüler auf die nie fehlenden Schwächen und statt zur Nacheiferung begeistert zu werden, betrachtet der Schüler mit der Miene des Richters den Gegenstand seiner Arbeit. Natürlich handelt es sich hier durchgehends um unselbständige, erborgte Urteile anderer, für deren Gültigkeit der Schüler nicht den geringsten Anhalt haben kann. Derartigen Äußerungen muß schonungslos um so mehr entgegengetreten werden, als die Litteratur unserer Zeit dazu neigt, in wissenschaftlicher Begründung nicht bloß die Lichtseiten hervortreten zu lassen; und da diese Schüleräußerungen meist

[1]) Siegert a. a. O. 91 f.

der Litteratur entnommen sind, so ist auf den großen Unterschied hinzuweisen, der zwischen Schülern und Gelehrten besteht. Nur nebenbei sei bemerkt, wie große Vorsicht von seiten des Lehrers nötig ist, daß er diese Neigung der Jugend nicht durch sein eigenes Verhalten fördert; wenn irgendwo, muß man sich in der Schule gegenwärtig halten, daß „anders Knaben den Horaz lesen, anders Hugo Grotius".

§ 14. Die sozialen und humanen Pflichten: Nächstenliebe. Gerechtigkeit. Versöhnlichkeit.

Die Nächstenliebe.

Unter den sozialen Tugenden nimmt die Nächstenliebe die oberste Stelle ein, die sich besonders in Form der Nachsicht bei menschlichem Fehlen und in der Form thätiger Hilfe in Notlagen kundgiebt. Zunächst wird hier die gegenseitige Erziehung der Schüler schon nützlich und wirksam vorarbeiten. Sie beobachten einander scharf und nachhaltig und beurteilen sich offen und rücksichtslos; sie dulden nicht den Egoismus und die Übertretung, sondern vertreiben diese Hinderungen eines liebevollen Verkehrs auf oft derbe, aber meist wirksame Art. Die Schule hat die Nächstenliebe im gegenseitigen Verkehr der Schüler zu pflegen und alle Verfehlungen gegen dieselbe aufs entschiedenste zu unterdrücken. Also Abstellung aller Gehässigkeit verratenden Anklagen, Klatschereien und Mitteilungen dadurch, daß deren Verbreiter auf die Lieblosigkeit der in der Regel nicht begründeten Ausstreuungen hingewiesen und an ihrer eigenen Person auf die Bedeutung des Wortes „liebe deinen Nächsten wie dich selbst" aufmerksam gemacht werden. In noch höherem Grade müssen alle Handlungen gerügt und rektifiziert werden, welche Lieblosigkeit im Schülerverkehr verraten. Dazu muß die positive Pflege dieser christlichen Tugend im Unterrichte kommen, wozu die Lektüre so oft auffordert; praktisch kann dieselbe dadurch gefördert werden, daß die geistig und körperlich bevorzugten Schüler darauf hingewiesen werden, sich der in beiderlei Beziehung armen und schwachen anzunehmen. Man hat hier zugleich ein richtiges Mittel, um den meist schädlichen Privatunterricht zu bekämpfen, indem — natürlich nach Benehmen mit dem Elternhause — ein schwacher Schüler einem guten zugeteilt wird, um gemeinsam mit ihm zu arbeiten. Wenn der Lehrer dem betreffenden Schüler nur die richtigen Weisungen giebt, so ist diese Einrichtung, wie dem Verfasser eine mehr als 20jährige Erfahrung sagt, meist von guten Folgen; ja sie hat oft wunderbar geholfen, wo der Privatunterricht versagt hatte; vollends der dadurch erzielte ethische Gewinn ist gar nicht hoch genug anzuschlagen. Auch der Lehrer muß in seiner ganzen Handlungsweise die Tugend wider-

spiegeln, zu der er erziehen soll, und jenes alte Wort, daß der Lehrer stets bedenken solle, daß amo die erste, doceo erst die zweite Konjugation sei, kann im Verkehr mit den Schülern nicht genug beherzigt werden. Meist ist allerdings namentlich bei jungen Leuten das ganze Auftreten weit von diesem Grundsatze entfernt; in der falschen Meinung, daß dadurch die Autorität gefördert werde, bedient sich der junge Lehrer von Anfang an der Barschheit und steigert dann so schnell seinen Ton nach dieser Richtung, daß bald das unsinnigste Strafensystem aufgebaut ist —, das natürlich die Autorität erst recht untergräbt. Das müßte sich jeder verständige Lehrer von vornherein sagen, daß, wenn er seine Thätigkeit als einen Zustand des Kampfes gegen seine Schüler auffaßt, er stets unterliegen muß, da einer Klasse gegenüber, die den Lehrer haßt, alle Disziplinarmittel nicht ausreichen. Die große Schwierigkeit für den Lehrer liegt in der Beherrschung einer größeren Anzahl verschieden organisierter und gewöhnter junger Menschen. In jeder Vereinigung von Menschen aber erzeugen sich Kräfte und Einflüsse, welche ganz verschieden sein können von dem Verhalten der einzelnen, und die Position eines Mannes gegenüber einer solchen Vereinigung ist stets gefährdet. Denn auch hier bewährt sich die Erfahrung, daß die schlimmeren Gemütsrichtungen über die besseren den Sieg davontragen, weil ihnen gewöhnlich ein stärkerer Drang nach Bethätigung innewohnt. Selbst bei normalem Verhältnisse zwischen Lehrern und Schülern ist die Gefahr eines gleichzeitigen Ausbruchs nicht ausgeschlossen. Und sogar wenn es dem Lehrer gelungen ist, eine gute Klassenstimmung zu schaffen, so muß er doch beständig auf Unbotmäßigkeit vorbereitet sein; dieses Verhältnis hat eine Haltung zur Folge, die Ernst und Autorität ausdrückt und die Vertraulichkeit, insbesondere auf den mittleren Stufen (Tertia und Untersekunda), mehr oder weniger ausschließt. Aber wenn der Lehrer auch diese Haltung beweist, kann er doch die Liebe seiner Schüler, namentlich in den unteren Klassen, und die Achtung und Verehrung derselben in den oberen besitzen; denn das warme Interesse an ihrem Ergehen, die Pflichttreue und den Eifer, ihr Bestes zu fördern, merken die Schüler auch aus Ernst und Strenge heraus, mit denen die Liebe zu dem Berufe und zur Jugend sich recht gut vereinigen läßt. Selbstverständlich darf die Liebe nicht in Schwäche ausarten, denn dann ist sie eben keine Liebe mehr, die stets das Beste des Nächsten herbeizuführen suchen muß. Eine schwächliche Erziehung ist aber das Schlimmste, was dem Menschen bereitet werden kann; denn sie wird stets den Trieben des Schülers nachgeben und ihn den Imperativ der Pflicht nie kennen lehren. Wo nur Gefühle der Lust in Frage stehen, kann der Wille, der doch gewöhnt

werden soll, unter verschiedenen Möglichkeiten die sittlich entsprechendste, nicht die angenehmste zu wählen, nicht gekräftigt und Selbstüberwindung nicht gelernt werden. War die Nächstenliebe zu allen Zeiten ein hohes sittliches Gebot, so muß sie in unserer Zeit von der größten Bedeutung sein, wo die wichtigsten sozialen Fragen nur durch sie gelöst werden können. Die Gesetzgebung auf diesem Gebiete hätte die halbe Mühe, wenn ihr nicht der Egoismus entgegenstünde, wenn vor allem die leitenden Gesellschaftsschichten gelernt hätten, von der Nächstenliebe nicht nur zu reden, sondern sie werkthätig zu üben. In dieser Beziehung werden alle Veranstaltungen sich nützlich erweisen, welche die Selbstthätigkeit der Schüler in Bewegung setzen, um eine allgemeine Notlage (bei Feuerschäden, Überschwemmungen ꝛc.) zu lindern oder sich selbst zur Abhilfe einer in ihrem Umgangs- oder Erfahrungskreise bestehenden Not Beschränkung der eigenen Bedürfnisse aufzuerlegen. Wird der Schule auch nicht in allen Familien die Unterstützung ihrer Bestrebungen zur Pflege der Nächstenliebe zu teil, so wird es doch nur verhältnismäßig wenige Familien geben, in denen ihr Widerstand begegnet. Selbst wo nicht Einverständnis besteht, ist doch die Macht der Gewöhnung an diese Forderung der Humanität so groß, daß wenigstens offen eine Bekämpfung der hierauf gerichteten Bestrebungen nicht gewagt wird. Und wenn hierbei manchmal Heuchelei im Spiele ist, so wird gerade dadurch der Wert der Tugend selbst lediglich anerkannt: denn jene ist eben nichts anderes, als der Tribut, den das Laster der Tugend darbringt. Die Nächstenliebe bezw. das ihr zugrunde liegende Wohlwollen hat zunächst ihre Stelle im Verhältnis vom Menschen zum Menschen; aber sie zeigt sich auch als Anhänglichkeit und Hingebung an die Heimat, an das Vaterland, endlich an die Menschheit[1]).

Durch Eltern und Ahnen, Geschwister, Freunde und Nachbarn sind wir mit den Menschen unserer Heimat in Dankbarkeit und Liebe verknüpft, alle unsere Erinnerungen sind mit der Heimat verwachsen, und je größer die räumliche und zeitliche Entfernung ist, die uns von ihr trennt, desto häufiger und zäher kehren unsere Gedanken zu ihr zurück. Der Unterricht kann diese Bande verstärken, indem er bei allen Gedankenentwickelungen und bei der Fortbildung des Gefühls- und Willenslebens stets von den Verhältnissen der Heimat seinen Ausgang nimmt und von fernen Punkten, wohin er gelangt, stets wieder zu ihr zurückkehrt. Die Kenntnis der Heimat muß die Grundlage alles Unterrichts werden; denn auch

---

[1]) Vgl. zu dem Folgenden Paulsen, Ethik 528 ff. — H. Meier, Die Erz. z. Vaterlandsliebe. LP. 14, 1. — Thrändorf, Pflege d. Patriotism. in Haus u. Schule. JWwP. 24, 61. — Münch, Vaterlandsl. als Ziel d. erz. Unterr. in Verm. Auff. S. 1.

künftig liegt der Kreis der öffentlichen Angelegenheiten, in denen regelmäßige und fruchtbare Thätigkeit für den einzelnen möglich ist, in der Regel in dem Heimatsorte beschlossen: Schule, Kirche, Armenpflege, gemeinnützige Unternehmungen aller Art bieten hier dem Gemeinsinn Gelegenheit zur Bethätigung. Die Erkenntnis dieser Bedeutung der Heimat ist um so wichtiger, als durch dieselbe wir mit Volk und Vaterland verbunden sind. Die Einheit der Sprache, in welcher das geistige Leben seinen Ausdruck findet, die Einheit der Geschichte, die Einheit der Bewunderung für die großen Männer in Krieg und Frieden schafft in den Genossen desselben Volkes Gleichheit des Denkens und Glaubens, des Empfindens und Fühlens. Das Leben des einzelnen erwächst nicht nur aus dem des Volkes; es erhält auch fortgesetzt alles aus ihm, was es an geistiger und sittlicher Tüchtigkeit besitzt. So ist der einzelne durch die Bande der Dankbarkeit, der Verehrung, der Liebe und der Anhänglichkeit, aber auch der gemeinsamen Ehre mit ihm verknüpft. Mit Recht ist der Schule die Aufgabe gestellt, zur Vaterlandsliebe zu erziehen. Aber vielleicht wird bei ihrer Ausführung zu oft unterschätzt, daß Liebe und Anhänglichkeit an das eigene Volk eine natürliche Empfindung ist, die unter normalen Verhältnissen von selbst entsteht. Man kann sie vertiefen und klären durch Einsicht in den Wert des Vaterlandes für den einzelnen; aber zu erzeugen braucht sie weder noch vermag sie die Schule. Man mache also den Schüler bekannt mit den Naturschönheiten seines Heimatlandes, mit dem Reichtum seiner Erzeugnisse, seinen Einrichtungen in Gemeinde und Staat, seiner Geschichte, und vor allem sei der Lehrer selbst von dem Werte derselben durchdrungen. Dabei ist eine Gefahr zu meiden, die heute näher gerückt ist als früher. Es liegt nahe, bei den bedeutenden Erfolgen, welche unser Volk unter großen Führern errungen hat, gegen das Fremde Mißachtung und Ungerechtigkeit zu erzeugen und an die Stelle wahrer Vaterlandsliebe selbstsüchtiges, übermütiges und beschränktes Selbstgefühl zu setzen.

Dazu zu führen, fremde Art zu ertragen und zu verstehen, ist die Aufgabe der höheren Schulen. Das Ideal der Bildung ist die humanistische Bildung im höchsten Sinne des Worts, in der sich verständnisvolle Teilnahme am geistigen Leben des eigenen Volkes mit dem Verständnis des Lebens der Menschheit in seiner geschichtlichen Einheit vereinigt und durchdringt. Die Voraussetzung des gymnasialen Unterrichts bei der Erlernung fremder Sprachen, welche einen Hauptbestandteil des Unterrichts bildet, ist, daß ein isoliertes geistiges Leben unseres Volkes nicht gedeihlich sein kann, sondern daß dasselbe ergänzt und bereichert werden muß durch das Leben der übrigen Glieder der europäischen Kultur-

völker. Was stets unser Stolz gewesen, für das Geistesleben anderer Völker freie Anerkennung und tieferes Verständnis zu besitzen, muß die Schule, soweit es ihr möglich ist, auch für künftige Geschlechter zu erhalten und zu bewahren suchen.

Das Rechtsgefühl.

Die Nächstenliebe wird gestützt und getragen durch ein kräftig entwickeltes Gerechtigkeitsgefühl, welches, wie es für das Ich Sicherung seiner Rechtssphäre beansprucht, diese auch an jedem anderen respektiert. „Was du nicht willst, das man dir thu', das füg' auch keinem andern zu" ist eine goldene Lebensregel für den Verkehr der Schüler untereinander, die mit unerbittlicher Konsequenz durchgeführt werden muß. Standes- und Vermögensunterschiede erkennt die Schule innerhalb ihrer Sphäre nicht an, sondern sie verlangt, daß der Mensch in jedem Schüler von den Mitschülern anerkannt und geachtet werde. Jede Verletzung des Rechtsgefühls ist eine solche der sittlichen Persönlichkeit; diese Auffassung legt namentlich dem Lehrer die Pflicht auf, in seinem Urteile über die Handlungsweise der Schüler nicht vorschnell zu sein, sondern erst alle Faktoren zu sammeln, die überhaupt zu erhalten sind. Leider geschieht dies recht häufig nicht, und die Nichtachtung des Rechtsgefühls hilft dann jene Erbitterung gegen den Lehrer und jene Verachtung des Rechtes im späteren Leben mit zu erzeugen, welche heute in charakteristischer Weise unser soziales Leben bedrohen. Eine Korrektur erfolgt häufig durch die Schüler, welche untereinander meist mit richtigem Takt dem Rechte zuhilfe kommen[1]).

Die Versöhnlichkeit.

Mit der Nächstenliebe zunächst verwandt ist die Versöhnlichkeit, denn sie ist für das jugendliche Gemüt die praktische Gestaltung der Feindesliebe, die bei heranwachsenden jungen Menschen in ihrer vollen Bedeutung im allgemeinen noch nicht vorhanden sein kann. Die Verstimmungen unter den Schülern entspringen meist geringfügigen Ursachen und verlieren sich von selbst wieder ebenso unvermittelt, wie sie in der Regel gekommen sind. Die Erziehung wird also nur erheblichere Fälle ihren Zwecken dienstbar machen, wo die Verstimmung hochgradiger geworden ist und den Charakter der Gehässigkeit angenommen hat. Da ist es denn die Aufgabe des Lehrers, wo möglich im Anschlusse an eine Saite, die der Unterricht erklingen ließ, in warmen und schlichten Worten auf die Verwerflichkeit und auf die Unbegründetheit eines solchen Verhältnisses einzugehen, daraus die Notwendigkeit der Änderung herzuleiten

[1]) *Ackermann, Das Rechtsgefühl und seine Pflege durch die Erzieh. in Pädag. Fragen 2. Reihe. Dresden 1886, S. 44. — Kleinpaul, Die Hebung d. Gemeinsinnes durch den Unterricht. — Ruprecht, Gerechtigkeit in d. Schule. NJP. 124, 577. — Grube, „Rechtsgefühl" in EgEW. 6², 870.

und etwa nach Beendigung der Lehrstunde die beteiligten Schüler, an die er, ohne sie zu nennen, seine Darlegung gerichtet dachte, zur praktischen Bethätigung der eben empfangenen Belehrung zu veranlassen. Wichtiger als die Worte wird auch hier, wie überall, das eigene Verhalten der Lehrer sein. Es läßt sich leider nicht in Abrede stellen, daß, wie schon oben erwähnt wurde, viele Lehrer ihr Verhältnis zu den Schülern als einen Kampf betrachten, der je länger je mehr den Charakter der Verbitterung annimmt, und aus dem alle die häßlichen und verwilderten Gefühle entspringen, welche eine längere Kriegführung zu erzeugen pflegt. Langes Nachtragen einer jugendlichen Unbesonnenheit, Verfolgung einzelner Schüler mit besonderer Hartnäckigkeit, lieb- und herzlose Deutung auch unbedeutender Vorgänge nach der schlimmsten Seite, Häufung nutz- und wirkungsloser Strafen sind die gefährlichsten Feinde, die der Lehrer in diesem Kampfe zu befehden hat, und all sein Bemühen um die sittliche Hebung der Schüler wird erfolglos bleiben, wenn er nicht an sich zuerst die Lebendigkeit und Wirksamkeit seiner Lehren und Ermahnungen beweist. Die Selbstbeherrschung und Selbstüberwindung, welche er von den Schülern verlangt, muß er zunächst selbst bethätigen, denn sie sind die Grundlagen der Versöhnlichkeit, die ohne jene nicht errungen werden kann. Wie wichtig die Versöhnlichkeit für die Pflege der Schulfreundschaften ist, welche durch ihre festen Fäden auch noch die Alten zusammenhalten, braucht hier nicht weiter ausgeführt zu werden[1]).

§ 15. Die sozialen und humanen Pflichten: Höflichkeit und Anstand. Dankbarkeit. Wahrhaftigkeit. Demut und Selbsthingabe.

Der Verkehr der gebildeten Stände in der Gesellschaft beruht auf den Voraussetzungen der Höflichkeit und des Anstandes, und Söhne dieser Stände, welche denselben wieder angehören sollen, müssen zu diesen Eigenschaften erzogen werden, denn dieselben befähigen zum Verkehr mit allen Menschen und bewahren vor Taktlosigkeit und jenem Anstoße, den schlechte Manieren jedem Gebildeten geben. Die Hauptgewöhnungen, worauf es hierbei ankommt, sind auf die Beherrschung der Affekte und starken Triebe, das rechtzeitige und richtige Handeln, die Unterdrückung der egoistischen Strebungen und auf körperliche Gewandtheit, Gelenkigkeit und Sicherheit zu richten. Im allgemeinen kann die Schule auch hier wie der Vorarbeit, so der Unterstützung des Hauses sicher sein, da es zu Höflichkeit u. Anstand.

[1]) Schödler, D. Schulfreundschaft. Progr. Mainz 1870. — Baur, Freundschaft in EgEW. 2^2, 728. — Barth, Über d. Umgang. 3. Aufl. Leipzig 1882.

sehr im Interesse des letzteren liegt, die Kinder für das Leben ausreichend vorbereitet zu sehen, und die Bemühungen der Schule werden sich hier mehr auf die Abwehr jeder Unhöflichkeit und Unanständigkeit beschränken dürfen. Daß zu den ersten Forderungen der Höflichkeit in der Schule gehört, daß dem Lehrer die Formen der äußeren Ehrerbietung erwiesen werden, ist klar, und doch begegnet man gerade in dieser Beziehung jungen Lehrern gegenüber bei älteren Schülern oft sehr ungehörigem Benehmen; mit Hilfe einer Karrikatur gesellschaftlichen Verkehrs erklären sie, daß sie den betreffenden Lehrer nicht kennen u. ä. Hier muß ohne Rücksicht auf solche thörichten Einwände mit allem Nachdruck die Leistung der unterlassenen Höflichkeit gefordert und herbeigeführt werden; Belehrung ist in der Regel weniger am Platze als energische Zurechtweisung grundloser Einbildung oder Überhebung; letztere kann auch sehr erfolgreich in ironischer Weise bekämpft werden. Im Verkehr der Schule müssen überall in Wort und That Höflichkeit und Anstand dem Lehrer und den Mitschülern, auch dem Dienstpersonal gegenüber gefordert werden, und es darf keine Haltung und keine Redewendung unbemerkt durchgehen, in denen sich ein Mangel an beiden zu erkennen giebt. Besonders gefährlich in dieser Hinsicht sind die Entwickelungs-, die sogen. Flegeljahre. Gerade in dieser Zeit kommen übrigens hygieinische Fragen in Betracht, welche eine sorgfältige Erwägung verlangen. Das ungehörige Sitzen, die oft schlottrige Haltung in dieser Zeit sind größtenteils in körperlichen Zuständen begründet und dürfen nicht jäh beseitigt werden. Wohl aber wird der Lehrer daraus Veranlassung nehmen können, dem in seiner geistigen Auffassung schon mehr entwickelten Schüler die Bedeutung des Willens und die Herrschaft desselben über den Körper immer wieder zum Bewußtsein zu bringen und ihn in der Bethätigung desselben regelmäßig zu üben, indem er für eine bestimmte Zeit ein Zusammennehmen fordert und dadurch allmählich die Energie weckt, die auf sich selbst achtet und so die körperliche Neigung ohne Schädlichkeit bekämpft. Gute Gewöhnung in Benehmen und Haltung bewahren in der Regel den jungen Menschen nicht nur vor Isolierung, sondern sie sind auch ein wirksamer Schutz gegen schlechte Gesellschaft, wenn sie nur stark und fest genug geworden sind, um den anderen hier in Betracht kommenden Einflüssen das Gegengewicht zu halten. Auch hier wird das Beispiel des Lehrers sehr viel thun. Daß manchen Lehrern die äußere Ehrerbietung versagt wird, erklärt sich aus ihrer eigenen Haltung, welche z. B. die Erwiderung des Grußes der Schüler für überflüssig hält oder ihn in einer Weise erwidert, welche gebildete und guterzogene Schüler verletzen muß. Aber auch die unhöfliche

Rede des Schülers ist oft nichts anderes, als eine Nachahmung des Tones, in dem der Lehrer mit den Schülern verkehrt. Bei jüngeren Schülern geschehen in diesem Falle die Nachahmung und die Gewöhnung unbewußt, bei älteren kann ein derartiger Vorgang für den betreffenden Lehrer eine lehrreiche Veranlassung werden, seinen eigenen Verkehr mit den Schülern nach den Regeln der Höflichkeit zu gestalten. Mangel an Anstand und taktvollem Benehmen läßt sich oft aus einer Neigung zum Sich-gehenlassen herleiten, und wie sehr der Lehrer, der sich vor Unmündigen oft lange Jahre befindet, dieser Versuchung erliegt, bedarf wohl nur einer Andeutung.

Unbeholfenheit und Befangenheit.

Nicht selten ist die Unhöflichkeit bei dem Schüler ein Ausfluß der **Unbeholfenheit** und **Befangenheit**, und in diesem Falle wird Milde und Belehrung, mit freundlicher Behandlung und Geduld gepaart, allmählich die Beseitigung des Übels herbeiführen.

Dankbarkeit.

Durch Wohlwollen und Wohlthat wird **Dankbarkeit** erregt; wo also diese Voraussetzungen vorhanden sind, bedarf es keiner besonderen Veranstaltungen, um diese Gesinnung zu erwecken; wo sie fehlen, wird durch darauf zielende Anregungen öfter nur die geheuchelte Dankbarkeit hervorgerufen werden. Es ist heute zur Unsitte geworden, über die Undankbarkeit der Jugend zu klagen; schwerlich wird jedoch ein ungünstigeres Verhältnis bestehen als in früheren Zeiten. Vielleicht ist auch selbstloses Wohlthun heute seltener, und dann wäre die seltenere Erscheinung echter Dankbarkeit erklärt. Besonders im Lehrerstande fehlen in unserer Zeit mehr als früher jene konstanten Lehrerverhältnisse, durch deren Vorhandensein die Dankbarkeit von einer Generation zur anderen sich übertrug und zur Pietät wurde. Aber das gilt auch heute: Eltern, die ihre Kinder zu brauchbaren, offenen und redlichen Menschen erzogen haben, werden so wenig über Undankbarkeit zu klagen haben als Lehrer, die den Erziehungsberuf mit Pflichttreue, Ehrfurcht, Teilnahme an und Liebe zu der Jugend und dem nötigen Können erfüllen. Daß nichtsdestoweniger der Unterricht jede sich ihm bietende Gelegenheit ergreifen wird, den Wert dieser Tugend in das richtige Licht zu stellen, bedarf keiner weiteren Ausführung.

Die Wahrhaftigkeit.

Auch die **Wahrhaftigkeit**[1]) gehört zur Nächstenliebe; denn sie ist nichts anderes als die Pflicht, dem Nächsten mit der Wahrheit zu dienen. Die Gewöhnung zu derselben ist eine der schwierigsten Aufgaben, welche der Erziehung gestellt sind; dazu tragen viele Umstände bei,

---

[1]) DE.Rh. I, 81. Welche Mittel besitzt d. Schule, um d. Wahrheitssinn ihrer Zöglinge zu erwecken u. zu kräftigen? — Hökel, Erzieh. zur Wahrhaftigkeit in Dörpfelds Evang. Schulblatt 23, 237 ff. — Dronke, Die Pflege d. Wahrheitssinnes bes. in d. h. Schulen. Päd. 5, 606. — J. Ritter, Die Lüge nach ihrem Wesen u. ihrer pädag. Behandlung. Leer 1863.

in erster Linie der, daß in der Regel die Entwöhnung von der Lüge herbeigeführt werden muß. Vor allem wirkt hier das Beispiel der Erwachsenen und des Hauses hinderlich, und das ist vielleicht bei der ganzen Frage die allergrößte Schwierigkeit. Überall im Leben hält man in der gemeinen Moral Notlügen in weitgehender und unnötiger Ausdehnung erlaubt. In dieser Atmosphäre wächst das Kind auf. Von den Eltern hat es anfänglich mit Staunen das Dienstpersonal instruieren hören, daß die Mama und der Papa nicht zu Hause seien, wenn jemand nachfrage, oder die ganz gesunde Mama hat einer lästigen Besucherin sagen lassen, sie sei nicht wohl, vielleicht noch dazugefügt, da hätte sie viel zu thun, wenn sie die Dame empfangen wolle. In Abwesenheit der Eltern ist das Kind den Dienstboten anvertraut; da wird ein Geräte zerbrochen, oder der Liebhaber erscheint, und dem Kinde wird strenges Stillschweigen auferlegt oder geradezu eine lügenhafte Aussage eingeübt u. s. w. Die erste Anwendung, die das Kind von der genossenen Unterweisung macht, ist, daß es in einem Falle, wo es Unangenehmes zu vermeiden wünscht, eine unwahre Aussage macht; anfangs sieht der Kundige noch leicht, wie es steht, hat aber die Lüge erst einige Erfolge, so wird sie dreister, und es wird oft schwer sein, dieselbe zu entdecken, namentlich da bei vielen Eltern, trotz der eigenen gegenteiligen Gewöhnung, felsenfest steht, daß ihre Kinder nicht lügen. Und doch ist das Gelingen der Lüge psychologisch von der verderblichsten Wirkung. Dieselbe wird als Hilfe ergriffen, um der Folge einer Übertretung, deren man sich als solcher bewußt ist, sich zu entziehen. Hat sich bei diesem Vorgange das Gewissen geregt, so wird diese Regung durch das Gelingen der Lüge wieder beseitigt. Das Vergehen, welches durch die Lüge der Entdeckung entzogen worden ist, erscheint als weniger groß, und dadurch wird bei jedesmaliger Wiederholung die Reaktion des Gewissens weniger energisch [1]). So muß die erste Lüge zur zweiten und allmählich zur Gewohnheit des Lügens führen. In der Schule wirken diese Grundlage und die Beispiele von Erfolg, welchen vielen Lehrern gegenüber selbst plumpe Lügen und Täuschungen haben, in immer größerer Ausdehnung weiter, grobe und fortgesetzte Lügen, Fälschungen der Unterschriften der Eltern und völlige Unwahrhaftigkeit treten ein [2]).

Quellen der Lüge.

Gänzlich hiervon verschieden ist eine zweite Lügenquelle, die in einer aufgeregten und lebhaften Phantasie ihre Ursache hat. Man findet oft, daß Kinder die sonderbarsten Erfindungen von angeblich Selbsterlebtem vorbringen; häufig sind diese so ausschweifend, daß es nicht schwer hält,

[1]) Waitz, Allgem. Päd. 194 f.

[2]) Vgl. meine Darlegung in ZGW. 47, 76 ff.

die Erfindung bloßzulegen; aber es giebt doch auch Fälle, in denen die Wahrscheinlichkeit noch so weit gewahrt ist, daß es auf den ersten Blick schwer ist, sofort die Erfindung zu entdecken. Hier kann man bei allem Nachforschen kein Motiv finden, welches das Kind bestimmen konnte, die Wahrheit zu fälschen. Ein Vorteil, wie eine Abwendung von Strafe oder eine Belohnung, erwächst nicht daraus und wird nicht erwartet. Bisweilen kann man auf den Gedanken kommen, daß Renommiersucht die Ursache sei, aber ebenso oft erscheint das Kind in diesen Erfindungen nichts weniger als heldenhaft. Man muß hier die Beobachtung zuhilfe ziehen, welche man an Erwachsenen zuweilen machen kann, insbesondere an leidenschaftlichen Jägern. Dieselben erzählen Thaten, die sie verübt haben, und doch kann man nicht ohne weiteres behaupten, daß sie täuschen wollen, so nahe diese Auslegung zu liegen scheint. Vielmehr wird viel häufiger die Erscheinung so zu erklären sein, daß die aufregende Situation, in welcher sich der leidenschaftliche Jäger dem Wilde gegenüber befindet, seine Phantasiethätigkeit so bedeutend stachelt, daß die kontrollierende Thätigkeit des Verstandes und die erhaltende des Gedächtnisses fast gänzlich zurücktreten: er glaubt an das, was ihm bloß die erregte Phantasie vorgezaubert, und was im Gedächtnisse sich ebenso gut erhält, wie eine sonstige mit sinnlicher Lebendigkeit in das Bewußtsein eingetretene Vorstellung. Ganz ähnlich ist es bei den Kindern [1]). Vielleicht bieten hier die Erlebnisse des Traumlebens die ersten Keime; an Gehirn- und Nervenreizung leidende Kinder träumen so lebhaft, daß sie beim Erwachen noch durchaus unter dem Eindrucke des Traumbildes stehen und längerer Zeit bedürfen, um die Überzeugung zu gewinnen, daß die wilden Tiere, welche sie bedrohen, die Riesen, welche sie verfolgen, nicht vorhanden sind. Analoge Vorgänge liegen jedenfalls bei den oben erwähnten romanhaften Ausgestaltungen der Kindererzählungen zu Grunde, da die passive Phantasie bei nervös erregten Kindern sich nicht selten, wie im Traumleben, auch am Tage geschäftig erweist. In ihrer Beurteilung und Behandlung sind selbstverständlich diese Lügen von denen der ersten Kategorie scharf zu trennen; ja man kann sie eigentlich nicht mit Recht so bezeichnen, da das Charakteristische der Lüge, das Wissentliche und die Erlangung eines Vorteils, damit meistenteils nicht verbunden ist. Abgewöhnen muß man sie allmählich, wohl am einfachsten dadurch, daß man der Quelle möglichst weit nachgeht und durch verständige Belehrung die Kinder zu immer geringerer Hingabe an dieselbe veranlaßt.

Die Motive der Lüge sind noch weit mannigfaltiger, als die Motive der Lüge

---

[1]) O. Scholz, Charakterfehler des Kindes S. 39. 155 ff.

Entstehungsarten. Meist ist Furcht vor Strafe der Grund, der den Schüler zur Lüge bestimmt; nicht selten ist es der Wunsch, einer nach der Ansicht des Schülers peinlichen und unehrenhaften Lage zu entgehen, wenn es sich darum handelt, einen Kameraden zu „verraten" oder einen Thäter zu nennen, dessen Schulexistenz vielleicht durch neue Straffälligkeit bedroht würde; aber es fehlen auch nicht Beweggründe, die der Sucht zu renommieren, dem Leichtsinn, der Bosheit entspringen. Alle diese wollen besonders beurteilt sein, wenn die Bestimmung der Strafe richtig sein soll. Und dabei müssen noch andere Verhältnisse in Betracht kommen. Die erste Lüge wird anders zu behandeln sein als die Gewohnheitslüge; im ersteren Falle genügt oft ein kurzer, energischer Appell an das unverdorbene Gemüt, während im letzteren davon nicht die geringste Wirkung zu erwarten ist. Auch wird es ein wesentlicher Unterschied sein, ob die Lüge in der Angst und Übereilung des Augenblicks entstanden oder mit Überlegung geplant war, ob das Geständnis sofort und mit Bedauern über die Verschuldung gemacht oder erst nach neuen Lügen erzwungen wurde, ob das volle Bewußtsein der Verwerflichkeit bestand oder nicht. Endlich ist auch die Person nicht gleichgültig, welche durch die Lüge getäuscht werden sollte. Schüler untereinander legen einen laxen Maßstab an, eine Thatsache, die man nicht ignorieren kann; ganz anders wird die Beurteilung ausfallen müssen, wenn die Eltern oder gar die Großeltern sowie der dem Schüler besonders nahestehende Lehrer betroffen werden; nach dem Grade des Pietätsverhältnisses steigert sich die Schuld.

Behandlung der Lüge.

Die Behandlung der Lüge ist sehr schwierig und bietet überall keine günstige Prognose, wo es sich um vererbte Neigung handelt, die naturgemäß durch den fortgesetzten Einfluß der betreffenden Eltern oder Verwandten befördert und gesteigert wird. Überhaupt erweisen sich hier die ziemlich gemilderten Ansichten der Zeit über die Zulässigkeit der Notlügen als bedeutendes Hindernis. Und doch läßt es sich gar nicht bestreiten, daß in vielen Fällen eine Verschleierung der Wahrheit, z. B. in Krankheiten, dem Kranken und seiner nächsten Umgebung gegenüber durch die Humanität geboten ist. Vor allem muß der Lehrer überall und stets selbst wahr sein; dies kann er nur, wenn er strenge Pflichterfüllung in allen Teilen seines Berufs beweist[1]). Dazu gehört auch die Wahrheit im Wissen bezw. Nichtwissen; viele Lehrer halten es für zulässig, wenn sie etwas nicht wissen, sich durch eine Bemäntelung dieser Thatsache über die vermeintliche Beeinträchtigung der Autorität hinwegzuhelfen, ohne diesen Zweck damit zu erreichen; denn ein oder der andere Schüler er-

---

[1]) Beispiele vom Gegenteile giebt Dronke in Päd. 5, 606 ff.

kennt doch den richtigen Sachverhalt. Das zweite und wirksamere Mittel ist die Verhütung des Fehlers. Die meisten Lügen beziehen sich auf das Verhältnis von Haus und Schule; hier kann man durch die Einführung einer strengen, bis ins einzelne gehenden Kontrolle mittels Führung eines Aufgaben- und Sittenheftes, das vom Lehrer und von den Eltern konsequent überwacht wird, selbst in hartnäckigen Fällen noch recht befriedigende Ergebnisse erzielen, denn die meisten Lügen entspringen der Furcht vor Strafe; wird also diese Quelle verschlossen dadurch, daß der Schüler weder eine Aufgabe noch einen Mangel an Fleiß oder Leistung verheimlichen kann, so ist in den meisten Fällen der Stein des Anstoßes beseitigt. An dritter Stelle ist der Hinweis auf die Unklugheit und Erfolglosigkeit der Lüge durch theoretische und noch wirksamer durch praktische Belehrung, z. B. strengere Bestrafung des Lügners bei gleicher Unterlassung und die beständige Zurückführung auf den unsittlichen Charakter und die Feigheit derselben nicht zu verschmähen; doch allzu großen Erfolg darf man sich nicht davon versprechen, weil der Schüler über diese Seiten gewöhnlich durchaus im klaren ist. Auf der einen Seite locken ihn die immerhin vorhandenen Chancen des Erfolges und auf der andern ist sein Wille zu schwach, sich für den schwierigeren Weg zu entscheiden, der ihn heißt, für eine Unterlassung auch die Folge zu übernehmen; aber diese Willensschwäche wird nicht plötzlich und durch Worte beseitigt. Daraus ergiebt sich, daß einerseits das Lügen unter den Schülern abnimmt in dem Maße, als die Unwahrscheinlichkeit des Erfolgs durch die Aufmerksamkeit und Menschenkenntnis des Lehrers wächst und zugleich im Verhältnis zur Erstarkung des Pflichtgefühls und des richtigen auf das Gute gelenkten Willens. Auch in diesem Falle wird immer der von den Schülern geliebte Lehrer mit geringeren Schwierigkeiten zu kämpfen haben, als der ungeliebte; denn letzterem gegenüber entschließt sich der Schüler leichter zu Mitteln, deren moralischer Unwert für ihn durchaus feststeht. Am meisten schadet jenes leider ebenfalls im Lehrerstande nicht seltene Mißtrauen, welches sich bei jeder Gelegenheit äußert, das Ehrgefühl des Schülers immer mehr schädigt und durch die Überzeugung, daß hier unrecht gethan wird, nur die Versuche herausfordert, den mißtrauischen Lehrer nun wirklich einmal gehörig anzulügen. Ebenso oft sündigt aber die Schule auch dadurch, daß sie von dem Schüler Leistungen auf sittlichem Gebiete verlangt, welche zu seinem Alter und seiner ganzen jugendlichen Geistesrichtung nicht passen. Die religiöse Heuchelei, welche die Schüler nicht selten sich aneignen müssen, ist eine der schlimmsten und eine leider sehr lange nachwirkende Quelle der Lüge, von der man unbegreiflicherweise meist schweigt. Endlich erzeugen sich gewisse Unwahr-

heiten in der Schule durch Überlieferung [1]). So ist es ein allgemein als zulässig erachtetes Mittel, den eignen Unfleiß oder auch das eigne Unvermögen dadurch zu bemänteln, daß man die Arbeiten der Mitschüler zu seinem Vorteil benützt; das Einflüstern wird selten als eine Entstellung der Wahrheit angesehen; endlich gehört es bei Untersuchungen zum Moralkodex, daß die zum Zeugnis aufgerufenen Schüler alles verschweigen, was den Mitschüler belasten könnte. Merkwürdigerweise wird diese Ansicht auch bei Erwachsenen nicht nur nicht verurteilt, sondern gebilligt; in den Schülerverbindungen wird nicht selten geradezu die Verpflichtung auferlegt, in der weitgehendsten Weise die Schulbehörden zu betrügen, und es ist hier eine Kasuistik ausgearbeitet, die dem gewissenlosesten Rabulisten Ehre machen würde. Durch eine gewissenlose Litteratur werden Lüge und Betrug geradezu verherrlicht [2]). Und doch ist die Gefahr derartiger Gewöhnung ebenso groß, als die Ungerechtigkeit. Der ungebildete Bursche aus den unteren Ständen, welcher ohne klare Kenntnis von Recht und Unrecht aufwächst, wird, wenn er in einer Untersuchung falsche Angaben macht, hart bestraft; der gebildete junge Mensch, der ganz anders für diese Unterscheidung befähigt ist, hält es durchaus mit der Moral verträglich, Männer zu belügen, zu denen er in einem Pietätsverhältnisse steht. Und dabei kann man nicht vereinzelt die Beobachtung machen, daß im späteren Leben durch solche Gewöhnungen schweres Unglück herbeigeführt wird: die Kriminalstatistik weiß nicht wenige Fälle von falschem Zeugnis auch in den höheren Ständen zu verzeichnen. Gerade bei solchen Wahrnehmungen bedarf es einer ernsten Schärfung der Gewissen und des Hinweises, wie ein solches Verhalten im gewöhnlichen Leben beurteilt und behandelt werden muß, und wie eine Gewöhnung an dasselbe den Schüler mit Sicherheit ins Unglück führen wird. Andererseits wird die Rücksicht auf das Leben, wie es ist, die Mahnung an die Lehrer nicht als überflüssig erscheinen lassen, möglichst selten den Schüler in die Lage zu bringen, gegen seine Mitschüler zeugen zu müssen.

Auch der Unterricht hat hier vielfach Gelegenheit, einzugreifen und richtige Anschauungen bei dem Schüler zu fördern. Am wenigsten empfehlen sich hierzu die bekannten moralisierenden Erzählungen, weil dieselben durchgängig zu unwahr sind und zu sehr den Stempel der Erfindung tragen, um wirksam zu sein. Für die Schüler oberer Klassen wird der Geschichtsunterricht Gelegenheit ergeben, immer wieder darauf hinzuweisen, wie auch die feinste und glänzendste Lüge doch stets von der einfachen Wahrheit überwunden wird, und der Religionsunterricht wird

---

[1]) Rahdt, Ein gesund. Geist u. s. w. Hannover 1889, S. 65 ff.
[2]) Meine Ausführungen in ZGW. 47, 76 ff.

es als eine seiner wichtigsten Aufgaben zu betrachten haben, die christliche Sittenlehre in Betreff dieser Frage nicht nur den Schülern mitzuteilen, sondern sie möglichst in Thaten umzusetzen.

Daß die Mitwirkung des Hauses hier am wenigsten entbehrt werden kann, ist oben bei Besprechung der reichsten Lügenquelle angedeutet worden; in der Regel wird dieselbe bei taktvoller Aufforderung zur Unterstützung nicht versagt. Nicht selten wird es aber unterlassen, die Eltern, welche weder die Entstehung noch die Weiterentwickelung dieses Fehlers klar übersehen, auf die psychologische Grundlage aufmerksam zu machen und ihnen den Weg anzudeuten, der hier zur Abhilfe führt. Und doch nimmt der erfahrene Erzieher in dieser Frage die Stellung des Hausarztes ein; wie dieser die Wege zur Erhaltung und Herstellung des leiblichen Wohls auf Grund seiner reicheren Erfahrung und seiner wissenschaftlichen Kenntnis des organischen Körperlebens bezeichnet, so vermag es der Lehrer auf psychischem Gebiete. Selbstverständlich ist in beiden Fällen rückhaltslose Offenheit auf beiden Seiten, ohne zu verletzen, die Grundlage jeder erfolgreichen Behandlung.

Die Erziehung zu den individuellen und sozialen Tugenden der P f l i c h t t r e u e und des G e m e i n s i n n s in ihren höchsten Stufen, sofern sie mit der bewußten Selbstaufopferung des einzelnen oder mit einer zur Pflichterfüllung sich vereinenden Gemeinschaft verbunden sind, muß, ohne es zu wollen, bereits die humanen Tugenden der D e m u t und S e l b s t h i n g a b e f ü r e i n e I d e e vorbereiten. Erst der obersten Stufe ist es möglich, die hier in Frage kommenden Verhältnisse an konkreten Beispielen zu entwickeln und die da und dort vereinzelt erzielten Vorstellungen zu einem klaren Bilde zu vereinigen. Es liegt in der Natur der Dinge, daß es sich hierbei nur um Erfüllung der jugendlichen Seelen mit Idealen handeln kann. Je klarer diese Ideale in ihren einzelnen Zügen, und je mehr letztere selbst befestigt sind, um so eher ist ihnen die Wirkung im gegebenen Augenblicke gesichert. Die Schule muß sich hier, wie so oft, bescheiden, Samen zu streuen, der erst in späterer Zeit Frucht bringen kann. Daß in erster Linie der sprachlich-geschichtliche Unterricht hier in Betracht kommen muß, ist klar; aber auch der Religionsunterricht wird nicht selten in der Lage sein, erhebende Beispiele der höchsten humanen Tugenden vorzuführen. Sie werden um so wirksamer sein, je näher sie der menschlichen Sphäre bleiben, da sonst bei der sophistischen Neigung älterer Schüler sich leicht die Beruhigung findet, daß übermenschliche Leistungen wohl der Gottheit, nicht aber den Menschen möglich und auferlegbar seien.

§ 16. Die Strafe.

Es hat sich bei der Bildung des Willens ergeben, daß dieselbe teils durch Beispiel, teils durch Belehrung, d. h. durch Hervorrufung und Befestigung richtiger Vorstellungen, vor allem aber durch konsequente Durchführung von Maßregeln und Gewöhnungen erfolgt, welche den Zweck haben, durch Anknüpfung von Unlustempfindungen an bestimmte Handlungen den Schüler in der Bestärkung des noch schwachen Willens zu unterstützen und den verkehrten zurechtzusetzen. Überall handelt es sich um Bekämpfung des Egoismus, der zur Auflehnung des Einzelwillens gegen den Gesamtwillen führt. Die Zuchtmittel, welche zu letzterem Zwecke angewandt werden, bezeichnet man gewöhnlich als Strafen[1]). Ob man die Willensfreiheit annimmt oder leugnet, man wird praktisch derselben nicht entbehren können, wenn auch im einen oder anderen Falle die Auffassung eine verschiedene ist[2]).

Zweck der Strafe. Die Schulstrafe ist stets eine Handlung des Gesamtwillens der Erziehungsgemeinschaft, welcher sich in dem strafenden Lehrer verkörpert. Sie besitzt also auch die Bedeutung eines Zuchtmittels, wodurch die Überordnung des strafenden Willens über den bestraften angedeutet wird. Darum hat sie in erster Linie die Bestimmung, dem sich auflehnenden Schüler ein Übel zuzufügen, durch das ihm sein Unrecht deutlich zum Bewußtsein gebracht wird, und dem schwachen Willen Festigung, dem verkehrten die Richte zu geben, kurz eine dauernde Änderung des fehlenden Willens hervorzubringen, durch welche ähnliches Unrecht in Zukunft vermieden werde, erst in zweiter die Aufgabe, die Verletzung der Rechtsordnung der Schule zu sühnen. Denn die Schule hat es meist mit Unmündigen zu thun, deren Wille gebildet und berichtigt werden soll, und wenn eine Schulordnung vorhanden ist, deren Verletzung mit Strafe bedroht wird, so wird doch überall Anwendung, Art und Maß dieser Strafe von dem höchsten Zwecke der Schule, der sittlichen Besserung des Individuums, abhängig gemacht. Daraus wird sich auch der Grundsatz ergeben, daß die Anwendung derselben nur eine Ausnahme bilden darf,

---

1) Außer den oben S. 143 angeführten Schriften: Heydemann, Über d. an d. h. Schulen in Anwendung kommenden Strafen. Pr. Stettin 1871. — *Eiselen, Zucht od. Strafe? Leipzig 1858. — *Ders., Thesen über Strafen. NJP. 96, 305; 100, 195. — *Ders., Zur Geschichte d. Theorie d. Strafe. Progr. Mustersch. Frankfurt a. M. 1871. — Altenburg, Päd. Strafen. NJP. 98, 361. — Timon Schröter, D. Strafe als Erzieh.-Mittel. Hamburg 1874. — F. Otto, Schulstrafen. Diss. Rostock 1873. — Eggert, Päd. Aphorismen. NJP. 84, 332 ff. — Hauber, Strafe in EgEW. 9², 202 ff. — Strebel, Schulstrafen, ebd. 8², 84 ff. — *Ackermann, Pädagog. Fragen. 2. Reihe. Dresden 1886. S. 90 ff. — DC.Pom. X. 88, S. 57. 111. Lohn u. Strafe in d. h. Lehranst. — *DC.Ha. V. 88, S. 1. Die Schulstrafen. — Mahn, Schulstr. auf h. Lehranst. BHSch. 4, 58. 76. — Scholz, Charakterf. d. Kindes. S. 220 ff.

2) Darüber *Fauth, Die wichtigsten Schulstrafen. Düsseldorf 1878, S. 37 ff.

da der Wille des jungen Menschen schließlich nicht durch die Furcht, sondern durch das Sittengesetz bestimmt werden soll. Damit im Zusammenhang steht die Forderung, daß die Strafe dem Vergehen quantitativ und qualitativ, aber auch der speziellen Natur des Thäters entsprechen müsse; denn sie soll einerseits den Gestraften zur Einkehr in sich veranlassen und ihm dabei zur Einsicht verhelfen, daß sie verdient und seinem Vergehen entsprechend war, andererseits durch die im Gedächtnis bleibende Unlust die zukünftige Verfehlung erschweren; letztere Rücksicht kann sogar für die übrigen Schüler in Betracht kommen, die dadurch von ähnlicher Verfehlung abgehalten werden. Man hat öfter diese Abschreckungstheorie in der Pädagogik perhorresziert; thatsächlich ist sie zu allen Zeiten absichtlich oder unabsichtlich geübt worden, und sie wird zu keiner Zeit völlig zu entbehren sein. Man hat hier die väterliche Gewalt mit Unrecht in Parallele gestellt; der Vater steht seinen Kindern gegenüber und bedarf nur solcher Motive, die sich auf die einzelnen persönlich beziehen. Wenn man für die Stellung des Lehrers eine Parallele suchen will, so wird für sein Verhältnis dem Massenunterrichte gegenüber nur in der staatlichen Autorität etwas Analoges zu finden sein, und hier wie dort wird man nicht umhin können, auch des Beispiels wegen zu strafen. Dem Faulen muß also Arbeit und damit Anspannung des Willens, dem Mangel an Selbstbeschränkung Beschränkung, dem Plauderhaften beschämende Absonderung, dem Hochmütigen zur Selbsteinkehr veranlassende Demütigung, dem Schadenanstifter Schadenersatzleistung, dem Lügner Entziehung des Vertrauens und sonstige empfindliche Folgen seiner Lüge, der Auflehnung gegen die Ordnung der Schule empfindliche Zurückweisung in diese Ordnung zu teil werden; dadurch wird der Hinweis gegeben, worin die Verfehlung besteht, und wie sie zu heilen ist; denn der Schüler empfindet und erkennt die Strafe als die unmittelbare Folge seiner eigenen Handlung. Hierdurch wird aber die Belehrung nicht entbehrlich, deren Aufgabe es ist, dem Schüler die richtige Einsicht und den sittlichen Grund aufzuzeigen. Dieselbe braucht natürlich nicht erst das Vergehen abzuwarten, sondern soll wo möglich dasselbe verhüten.

Die Strafen lassen sich nach ihrem Wesen in Ehrenstrafen, Freiheitsstrafen, Ausschluß aus der Schülergemeinschaft und körperliche Züchtigung scheiden. Alle haben das gemein, daß sie sich bei öfterer Anwendung an demselben Individuum abnützen, weil dasselbe darauf vorbereitet ist, und die gemütliche Erschütterung, welche die erste Strafanwendung insgemein zur Folge hat, allmählich völlig ausbleibt. Die ersteren appellieren an das Ehrgefühl des Schülers, und ihr großer Wert besteht darin, daß sie mild und doch erfolgreich, stets zur Hand und sicher

Einteilung der Strafen.

Ehrenstrafen.

in ihrer Wirkung sind, wenn der Mißbrauch ausgeschlossen bleibt; sie wirken sämtlich dadurch, daß der Schüler sich nicht bloß vor Lehrer und Mitschülern, sondern auch vor sich selbst schämen lernt. Wenn diese mehr vorbeugenden Strafen richtig angewandt werden sollen, so ist vor allem eine aufmerksame Verwendung von Auge und Ohr seitens des Lehrers erforderlich, indem nicht nur die schon begonnene Unordnung bemerkt, sondern die Entstehung derselben an dem Blicke des Schülers wahrgenommen werden muß. Aber ebenso notwendig sind Selbstbeherrschung und Ruhe; denn nur bei diesen Eigenschaften wird die nötige Aufmerksamkeit auf sich selbst vorhanden sein, welche vor Versehen, Mißgriffen oder falschen Schritten bewahrt. Aber diese Strafen müssen auch mit Maß angewandt werden, wenn sie überhaupt helfen sollen; denn die Wirksamkeit hängt von der Ansicht ab, welche die Schülergemeinschaft über dieselben hegt. Um denselben ihre Bedeutung zu sichern, bedarf es, wenn das Vergehen leichterer Art ist, noch nicht einmal des Wortes, sondern das Innehalten des Lehrers beim Unterricht und die Fixierung des betreffenden Schülers, oder, wenn dies nicht hilft, ein Wink, ein Schütteln des Kopfes reichen völlig aus, um den Sünder an seine Schuld zu erinnern und zu veranlassen, sofort die Korrektur derselben vorzunehmen, indem er die mangelnde Willensenergie eintreten läßt oder den falsch geleiteten Willen in den rechten, durch Unterricht und gute Sitte ihm vorgezeichneten Weg bringt. Eine Steigerung bildet bei mangelhaftem Fleiße schon die Konstatierung der mangelhaften Leistung ohne irgend einen Zusatz, der aber noch verschärfend hinzutreten kann, bei mangelhafter Haltung schon das strafende Wort, das je nach Beschaffenheit der strafbaren Handlung oder des an derselben beteiligten Schülers milde und freundliche Zurechtweisung oder ernste Mahnung und strenge Rüge sein wird; in allen Fällen muß es ohne Umschweife kurz und präzis erfolgen, da längere Erörterung die Unterrichtszeit beeinträchtigt und die Wirkung abschwächt, indem das Bewußtsein des Schülers von einzelnen Vorstellungen erfaßt und beherrscht, dagegen für die übrigen unempfindlich wird.

An der Geringschätzung dieser Ehrenstrafen liegt es in der Regel, daß die jüngeren Lehrer bei der Handhabung der Disziplin nicht nur großen Schwierigkeiten begegnen, sondern namentlich auch sehr bald zu unzulässigen körperlichen Züchtigungen greifen müssen. Der alte Satz, daß derjenige Lehrer der beste ist, der am wenigsten strafen muß, könnte viel häufiger Wahrheit werden, wenn gerade diese Erziehungsmittel richtig erkannt und angewandt würden. Die Unterweisung der Anfänger im Lehramte muß nach dieser Seite sehr energisch verfolgt werden; denn

regelmäßig kann man die Erfahrung machen, daß dieselben geneigt sind, bei unerheblichen Ungehörigkeiten, z. B. Unachtsamkeit, Plaudern, Lachen eine bewußte Absicht vorauszusetzen, dieselben als persönliche Beleidigungen zu betrachten und dem Gefühle der Kränkung nachgebend dieselben unverhältnismäßig zu strafen, während oft nur Nervosität, schlechte Gewöhnung und Unachtsamkeit der Schüler auf sich selbst die Ursachen bilden. Daß die Lehrer selbst oft durch Ungeschicktheit, Sonderbarkeiten, schlechte Gewöhnungen und Verkehrtheiten dazu Veranlassung geben, wissen sie meist nicht, da ihnen selten jemand den Liebesdienst erweist, sie darauf aufmerksam zu machen. Auch nach dieser Seite würde eine allgemeine praktische Ausbildung der jungen Lehrer sehr gute Früchte tragen, ja man wird dieselbe als das einzige Mittel anzusehen haben, das wenigstens Aussicht bietet, die Handhabung der Schuldisziplin in gesündere Bahnen zu leiten.

Die Frage, ob die Rüge unter vier Augen oder vor der Klasse als die schärfere zu betrachten sei, läßt sich nicht unbedingt entscheiden. Es wird dabei einmal darauf ankommen, in welcher Weise und von wem sie erteilt wird, sodann aber auch darauf, ob die Rüge unter vier Augen ohne Wissen der Klasse erfolgt, oder ob der Lehrer den betreffenden Schüler vor der Klasse zum Zwecke einer Rüge zurückbleiben heißt. In letzterem Falle liegt eine Verschärfung des Tadels darin, für den eine kurze Rüge vor der Klasse nicht ausreichend erscheint, sondern der eine längere Behandlung der Sache erfordert. Eine Steigerung enthält nach der heute angenommenen Praxis die Erteilung der Rüge durch den Direktor, die entweder unter vier Augen oder vor der Klasse erfolgen kann; sie soll für besonders erhebliche Fälle vorbehalten werden, einesteils, um die Autorität des Lehrers nicht abzuschwächen, anderenteils, um die erhebliche Bedeutung der direktorialen Rüge nicht durch zu häufige Inanspruchnahme zu verbrauchen. Jedenfalls muß dabei das Verfahren so sein, daß der Lehrer den Tadel vor der Klasse ausspricht und dem Direktor Mitteilung macht, wobei es diesem überlassen bleiben muß, ob er der bereits erteilten Rüge die seinige in der einen oder anderen Form hinzufügen will. Am besten ist es, wenn der Lehrer diese Steigerung nicht zu Hilfe zu ziehen braucht, und der rechte Mann am rechten Platze wird sie regelmäßig entbehren können. Der nicht seltene Gebrauch, den Schüler nach einem erheblicheren Vergehen zum Direktor zu schicken, um sich als Sünder anzumelden und die Strafe zu erhalten, führt zu Unzuträglichkeiten, da der Lehrer durch ein solches Verfahren seine eigene Autorität als unzureichend für eine angemessene Bestrafung anerkennt und kundgiebt. Am wirksamsten wird auch die direktoriale Rüge sein, wenn

der Schüler durch dieselbe wirklich zur Einsicht gelangt, daß er gefehlt hat, und daß sein Verhalten sich mit den Zwecken und Aufgaben der Schulgemeinschaft nicht vereinigen läßt. Sie wird also darauf hinwirken müssen, durch recht klare Vorstellungen und Gefühle eine Strebung auf Verwirklichung herbeizuführen. Strafpredigten bleiben in der Regel ohne Erfolg, weil ihnen dieses wesentliche Moment fehlt, oft auch, weil nicht jeder in der Lage ist, solche mit voller Berechtigung zu halten.

Die größte Verschärfung der Rüge erfolgt, wenn dieselbe vor der Lehrerkonferenz erteilt wird. Man traut derselben, wenn sie selten erteilt wird, eine erschütternde und tiefhaftende Wirkung zu, und es mag dies bisweilen wohl zutreffen; nur wird man sich in diesem Falle sagen müssen, daß es schwerlich derselben bedurft hätte, um jene Wirkung hervorzubringen. Am besten ist, daß diese Form der Natur der Sache nach nur in sehr schweren Fällen gewählt werden kann; denn ist das Vergehen von einem sonst gut beleumundeten Schüler verübt, so wird man entweder für diesen Weg sich nicht entscheiden, oder derselbe wird wenigstens in diesem Falle die Probe seines Wertes nicht bestehen. Wird die Strafe dagegen, wie regelmäßig, gegen einen Schüler verhängt, der schon wiederholt bestraft ist, so wird die herbeigeführte Beschämung meist Verstocktheit und Verbitterung, nicht Erschütterung und in sich gehende Reue zur Folge haben, und die Fälle sind nicht vereinzelt, in denen der Schüler vor der Thüre die Strafe mit einer Gebärde größter Mißachtung von sich abschüttelte.

Eintrag in das Klassetagebuch.

Eine Verschärfung des mündlichen Tadels ist die Aufnahme desselben in das Klassetagebuch. Auch mit diesem bequemen Strafmittel wird großer Mißbrauch getrieben, und dadurch verliert es alle Wirkung. Denn wie sollte ein Schüler noch eine beschämende Wirkung empfinden, wenn dasselbe an manchen Tagen bei so und so vielen Schülern herbeigeführt wird? Zugleich haftet diesem Strafverfahren dadurch sehr leicht der Fehler der Ungerechtigkeit an, daß nicht selten diese Einträge einfach summiert werden, während doch bei der verschiedenen Natur des Tadels eine Summierung nicht mehr Berechtigung hat, als wenn man Birnen, Äpfel und Kirschen zu einer Summe vereinigen wollte. Aber auch bei gleichartigem Tadel müssen die einzelnen Fälle so verschieden ins Gewicht fallen, daß eine mechanische Zusammenfassung unmöglich erscheint. Das ganze Verfahren enthält so viel Mechanismus, daß es schon dadurch seinen unpädagogischen, äußerlich gesetzlichen, innerlich unberechtigten Charakter kund giebt. Der Eintrag in das Klassetagebuch kann nur für solche Vergehen und Fehler zulässig erscheinen, welche in der Censur des Schülers vermerkt werden, und zu deren Abhilfe die Mitwirkung der Eltern in An-

spruch genommen werden soll, also bei Wiederholung von Fehlern und Unarten, z. B. regelmäßigem Zuspätekommen, öfteren Versäumnissen der mündlichen oder schriftlichen Aufgaben, Hang zur Plauderei und Lügenhaftigkeit; in solchem Falle müßte aber stets eine Mitteilung an das Elternhaus erfolgen, in welcher der Ordinarius oder der betreffende Lehrer den Vater ersucht, mit ihm die Schritte zu überlegen, welche zur Beseitigung des Übels geschehen können. Bezüglich der einzutragenden Fälle muß im Lehrerkollegium Einigung herbeigeführt werden; für die oberen Klassen sollte regelmäßig dieses Disziplinarmittel entbehrlich sein.

Zu den Ehrenstrafen gehört auch die Absonderung des Schülers im Lehrzimmer, welche bei solchen Schülern anzuwenden ist, die den für die Zwecke der Schule gebotenen Verkehr mit ihren Mitschülern nicht aufrecht zu erhalten imstande sind, also für plauderhafte, zänkische und boshafte Schüler. Längerdauernde Absonderung wird im allgemeinen zwecklos sein, da sie keine Gelegenheit giebt, festzustellen, ob die Willensänderung wirklich erfolgt und der Zweck der Strafe, die Besserung des Schülers, erreicht ist; statt dessen empfiehlt sich Wiederholung der Strafe, wenn der Schüler wieder in seinen Fehler zurückfällt. Daß Rückfälle öfters erfolgen, liegt in der Natur der Sache, denn es handelt sich hier um eine Entwöhnung, die weder mit einem Male herbeigeführt noch erheblich gefördert werden kann. Aus diesem Grunde soll die Strafe auch nur in den unteren Klassen in Anwendung kommen, da sie wirkungslos bleiben müßte, wenn sie hier zur rechten Verwendung gelangt und doch ohne Erfolg geblieben wäre. Absonderung i. Lehrzimmer.

Eine sehr schwere Ehrenstrafe ist die Entfernung des Schülers aus dem Lehrzimmer; denn dieselbe besagt, daß der Lehrer zur Überzeugung gelangt ist, mit dem betreffenden Schüler nicht mehr in einer Gemeinschaft zusammensein zu können. Eine solche Erklärung hat in der bürgerlichen Gesellschaft unbedingt etwas Entehrendes, und dieses Urteil muß sich unwillkürlich auf die Schüler übertragen. Zudem hat aber jeder Schüler ein Recht auf den Unterricht, und dieses muß er erst durch sein Verhalten verwirkt haben, ehe der Lehrer es ihm entziehen kann. Verwirkt kann dasselbe aber nur werden, wenn durch die Schuld des Schülers ein Zustand hergestellt wird, der dem Lehrer das Zusammensein mit demselben unmöglich macht. Auf der untersten Stufe kann es notwendig werden, einen Schüler, der trotz wiederholter Aufforderung den Unterricht durch Weinen stört, kurze Zeit vor die Thüre zu stellen, um den Unterricht gegen Störung zu schützen und den Urheber rascher zu sich zu bringen. Dieses ist ungefähr ein Akt der Familienzucht, der ohne weitere Folgen bleibt. Ganz anders steht die Frage bei erwachsenen und Entfernung aus dem Lehrzimmer.

älteren Schülern. Im gesellschaftlichen Leben kann eine solche Notwendigkeit regelmäßig nur durch Verletzung der Ehre entstehen; in der Schule wird eine solche Sachlage kaum eintreten, wohl aber kann dieselbe dadurch ersetzt werden, daß die Autorität des Lehrers durch das Verhalten des Schülers so angegriffen wird, daß ohne sofortige Sühne das Verbleiben des ersteren in dem Unterrichtslokale unmöglich ist. Nur in solchem Falle, d. h. praktisch bei grober Widersetzlichkeit und Unbotmäßigkeit, kann die Entfernung des Schülers gerechtfertigt erscheinen. Selbstverständlich muß die Verschuldung so graver Natur sein, daß durch dieselbe der Schüler eine schwerere Strafe verwirkt hat, als eine bloße augenblickliche Entfernung. Es muß also dieser Maßregel noch eine weitere Verhandlung folgen; der Lehrer hat in der Notlage eine Entscheidung getroffen, zu der er nicht berechtigt war: er hat einen Schüler aus der Klassengemeinschaft ausgeschlossen, und die Konferenz wird zu prüfen haben, ob dieser Ausschluß gerechtfertigt war und dauernd sein kann. Erscheint letzteres nicht zulässig, so muß der Schüler wieder in die Gemeinschaft zurückgeführt werden, und dies wird durch den Direktor zu geschehen haben, in dessen Hand die Aufnahme in die Schulgemeinschaft überhaupt liegt. Ein solches Verfahren wird allein imstande sein, ein leichtsinniges und übereiltes Verhängen der Strafe seitens des Lehrers zu verhüten, da er von seiner Anordnung seinen Kollegen Rechenschaft geben und sie rechtfertigen muß; es wird andererseits die moralische Wirkung auf den Schüler verstärken.

Freiheitsstrafen.

Die Freiheitsstrafe[1]) kann nur da eintreten, wo ein Mißbrauch der Freiheit stattgefunden hat. Hierher gehören diejenigen Fälle, in welchen bei den mündlichen oder schriftlichen Leistungen Nachlässigkeit, Flüchtigkeit oder Faulheit zutage tritt. Der Zweck der Strafe kann und soll nur der sein, eine Besserung herbeizuführen. Das gewöhnliche Heilmittel für alle diese Fälle ist die Arreststrafe. Schon der Umstand, daß dieselbe gleichmäßig für alle möglichen Veranlassungen verhängt wird, entscheidet über ihren pädagogischen Unwert. Zunächst kommt es darauf an, die Versäumnis — mit mehr hat man es gewöhnlich in diesen Fällen nicht zu thun — in ihrer Wirkung unschädlich zu machen und dem Schüler, falls er überhaupt Neigung dazu hat, den Beweis zu liefern, daß er auf diesem Wege nichts ausrichten kann, sondern daß ihm ein konstanter Widerstand entgegentreten wird, den er mit seiner Neigung nicht überwinden kann. Es ist also in solchem Falle nichts weiter zu verlangen, als daß bei bedeutenderen Unterlassungen der Schüler des Nachmittags zu bestimm-

---

[1]) Lattmann, Nachsitzen und Nachhilfe. ZGW. 14, 177.

ter Stunde sich bei dem Lehrer einfinde und die Leistung der versäumten Arbeit nachweise. Bleibt das Augenmerk des Lehrers beständig auf den Schüler gerichtet und geht demselben nichts durch, wobei seine Neigung, es sich bequem zu machen, zutage tritt, so wird in weitaus den meisten Fällen zu weiteren Strafen nicht geschritten zu werden brauchen.

Dem Arreste wird gewöhnlich an unseren höheren Schulen eine Art geheimnisvoller und zauberhafter Wirkung zugeschrieben. Untersucht man die zugrunde liegenden Momente, so wird man zunächst die Bequemlichkeit des Mittels als Hauptempfehlung für seine Anwendung finden. Würde vorurteilsfrei einmal die Wirkung der Arreststrafen für einen größeren Zeitraum beobachtet und festgestellt, so würde sich ihr gänzlicher Unwert leicht herausstellen. Denn schon die einfache Thatsache giebt zu denken, daß dieselben in der Regel an denjenigen Anstalten am meisten gehäuft werden, wo entweder sehr viele junge Lehrer ohne wirksame Überwachung und Anleitung unterrichten, oder deren Leistungen aus irgend welchen Gründen zu wünschen übrig lassen. Und in der That wird in zahlreichen Fällen die Arreststrafe ein Ersatz für die mangelnde Lehrthätigkeit in der Unterrichtsstunde sein. Wenn man untersucht, was eigentlich bei der Arreststrafe wirksam wird, so sind es zwei Momente, welche wesentlich bei derselben in Betracht kommen: 1) Die Furcht des Schülers vor dem elterlichen Hause; 2) der Zwang, in bestimmter Zeit etwas Bestimmtes zu leisten. Die Beschränkung der freien Zeit kann bei jüngeren Schülern manchmal auch einen Eindruck machen; doch ist dieser öfter gar nicht zu erzielen und immer nicht tief, und die Einbuße wird meist durch Flüchtigkeit bei anderen Arbeiten zu ersetzen gesucht. Der erstere Erfolg nun wird auch erreicht, wenn die Eltern sofort und jedesmal benachrichtigt werden, wenn die Leistungen mangelhaft waren und eine Nachlieferung derselben eintreten mußte. Der zweite wird durch die Forderung korrekter Lieferung der unbefriedigenden Arbeit sichergestellt; auf dieser müßte aber auch konsequent und unnachsichtlich bestanden werden. Durch dieses Vorgehen wird die notwendige Verbindung zwischen Schule und Haus hergestellt und eine Steigerung des Bewußtseins der Verantwortlichkeit bei den Eltern herbeigeführt, deren sich letztere nur zu oft durch den dem Lehrer erteilten Auftrag entledigen, nur recht streng gegen den Sohn zu sein, wobei sogar die Ermächtigung erteilt wird, unzulässige Strafmittel nach Belieben anzuwenden. Bisweilen, doch mit Vorsicht und nur bei genauer Kenntnis der häuslichen Verhältnisse, kann man das Haus in der Weise zur Unterstützung beiziehen, daß demselben das Ansuchen gestellt wird, die freie Zeit des Schülers durch entsprechende

Anordnungen zu beschränken und dazu mitzuhelfen, den schwachen Willen zu stärken.

Gemeinsame Nachsitzestunden.

Gänzlich zu verwerfen[1]) ist die noch vielfach bestehende, sogar neuerdings als besonders erziehliches Mittel empfohlene Einrichtung gemeinsamer Nachsitzestunden. Die bequeme und leichte Strafverfügung fordert geradezu zum Mißbrauch heraus, da der Lehrer, welcher das Nacharbeiten unter seiner Kontrolle vornehmen muß, viel vorsichtiger und sparsamer mit diesem Mittel umgeht, als wenn er weiß, daß er nur alle vier bis acht Wochen an einem Nachmittage die Aufsicht zu führen braucht, während es für die übrige Zeit den anderen Kollegen überlassen bleibt, die Strafstunden zu beaufsichtigen. Letzteres kann ohnedies nur dem Worte nach erfolgen, da die meisten Schüler dem Aufsicht führenden Lehrer im pädagogischen Sinne unbekannt sind. Von manchen anderen Schwierigkeiten der äußeren Disziplin abgesehen, was geschieht z. B., wenn ein und der andere Schüler mit seiner Aufgabe innerhalb der bestimmten Zeit nicht fertig wird? Wird der Schluß der Arreststunde zur gründlichen Revision der Versäumnisse ausreichen? Wird diese von einem Lehrer vorgenommen werden können, der nicht einmal mit dem Gegenstande, geschweige mit dem Vorstellungsvorrate des Schülers, seinen Gefühlen und Willensthätigkeiten bekannt ist? Stören sich die Schüler nicht, und trägt man kein Bedenken, zahlreiche Schüler zu vereinigen, die sich durch den gegenseitigen Anblick und durch das Bewußtsein, socios habere malorum nicht gedrückt, sondern gehoben fühlen, scheut man sich nicht, ältere Schüler mit jüngeren zusammenzusetzen? Selbst der gewissenhafte Lehrer muß allmählich von einer solchen Thätigkeit nur die Vorstellung einer Zeitvergeudung erhalten und dieselbe danach üben. Und wenn gar, wie gewöhnlich, diese Nachsitzestunden an das Ende der Woche verlegt werden, so entsteht das Widersinnige, daß auch der Schüler bestraft wird, der das im Anfange der Woche Versäumte im Laufe derselben nachgeholt, also schon durch eigene Thätigkeit die Korrektur herbeigeführt hat, zu welcher ihn die Strafe veranlassen sollte.

Strafarbeiten.

Eigentliche Strafarbeiten dürften regelmäßig nicht gefordert werden. Abgesehen davon, daß die Arbeit höchstens dem faulen Schüler als Strafe erscheinen darf, d. h. die Leistung der gewöhnlichen, ihm lästigen und deshalb nicht geleisteten Arbeit von ihm erzwungen werden muß und ihm so als Strafe sich fühlbar machen wird, kann sie als solche nur dann für gerechtfertigt gelten, wenn ein Schüler wegen Unfugs, d. h. wegen Mißbrauchs der Freiheit in dem Schulgebäude eingeschlossen und

---

[1]) Aus Schulbesichtigungsberichten. LP. 25, 52 ff.

während dieser Zeit durch eine ausreichende Arbeit zur Einschränkung seines Willens und zwar zugleich mittels einer Unlust erweckenden Thätigkeit gezwungen wird. Einem nachlässigen und faulen Schüler noch mehr Arbeit aufzuerlegen, als die Schule ohnehin zur Vollbringung ihrer Aufgabe von ihm fordern muß, bleibt doch in den meisten Fällen ohne befriedigendes Ergebnis; auch ist bei einem solchen alles Wünschenswerte erreicht, wenn es gelingt, ihn zur Fertigung der Schularbeiten zu bestimmen. Aber obgleich diese Unsitte theoretisch und praktisch verworfen, auch durch die Gesetzgebung untersagt ist, spielen die gedankenlosesten aller Strafarbeiten, das oftmalige Abschreiben von Vokabeln und Regeln, das mehrmalige Anfertigen eines Übersetzungsstückes, die 20-, 30malige Abschrift eines Satzes oder eines Paradigmas noch eine unerlaubt große Rolle, und ein guter Teil der Überbürdungsfrage liegt in diesem Unfuge beschlossen. Man darf aber daraus, daß die jungen Lehrer regelmäßig zu diesem Mittel zu greifen versuchen, den Schluß ziehen, daß es die älteren auch noch teilweise so machen oder wenigstens gemacht haben, denn die meisten Anfänger im Lehramte kopieren das Verfahren ihres eigenen Jugendunterrichts, welches bei der Treue des Gedächtnisses fast mechanisch wirkt.

Für Mißbrauch der freien Zeit inner- und außerhalb der Schule wird ziemlich allgemein die Freiheitsstrafe in Anwendung gebracht, und man scheidet in feiner Distinktion zwischen Arrest und Carcer. Sogar die Notwendigkeit des letzteren bezw. eines besonderen Lokals für denselben ist mit Aufbietung von großem ethischen Pathos gefordert worden: ein Schullokal dürfe nicht zum Arrestlokal werden. Dem gegenüber läßt sich die erfreuliche Thatsache konstatieren, daß in manchen neuen Gymnasialgebäuden ein solches Lokal nicht mehr vorhanden ist, ohne daß dasselbe vermißt wird. Wenn die Freiheitsstrafe für mangelnden Fleiß in der vorgeschlagenen Weise beschränkt wird, so läßt sich kein Grund finden, warum noch ein besonderes Carcerlokal notwendig sein sollte; zudem ist dies nur eine Frage von symbolischer Bedeutung. Auch über die Wirkung der Carcerstrafe bestehen noch vielfach unrichtige Vorstellungen, die hauptsächlich daraus entspringen, daß man die bürgerliche Rechtspflege mit der der Schule einfach identifiziert. Im bürgerlichen Leben ist die Freiheitsstrafe unentbehrlich, sei es, um den Verbrecher unschädlich zu machen, sei es, um ihm Veranlassung zum quälenden Nachdenken und zum Bereuen seines Verbrechens und dadurch zur Eingewöhnung in andere Vorstellungs-, Gefühls- und Willensrichtungen zu geben. Nur der letztere Gesichtspunkt kann bei der Schulstrafe in beschränktem Umfange in Betracht kommen. Ist das anerkannt, so genügt das ziemlich

Arreststrafe.

allgemein vorgeschlagene oder durchgeführte Maximum von vier Stunden vollständig; denn in dieser Zeit kann der Schüler Einkehr in sich selbst halten, und die Mitwirkung des Elternhauses kann den Erfolg der letzteren verstärken. Als Strafmittel kann die Carcerstrafe für den Schüler nur einen symbolischen Charakter tragen, indem sie die Bedeutung hat, ihn aufmerksam zu machen, daß jetzt von ihm eine Stufe betreten ist, welche ihn, wenn er seinen bisherigen Wandel fortsetzt, mit Notwendigkeit ins Verderben und zur Ausschließung aus der Schulgemeinschaft führen muß. Wenn Eltern und Schüler wissen, daß eine Arreststrafe von vier Stunden das höchste Strafmaß bildet, nach dessen Erreichung eventuell die Ausweisung erfolgen muß, und wenn von dieser Strafe ein sehr vorsichtiger Gebrauch gemacht wird, so wird selbst diese beschränkte Stundenzahl genau so wirksam sein, als die frühere Carcerstrafe von acht Tagen; denn sie muß, wenn sie wohl erwogen war, entweder Besserung oder Ausweisung zur Folge haben. Daß Carcerstrafen in größerer zeitlicher Erstreckung den Schülern der oberen Klassen, auf welche dieselbe sich beschränkt, eine Märtyrerglorie und einen gewissen studentischen Charakter verleihen, ist ziemlich allgemein anerkannt, ebenso allgemein, daß durch solche Strafe nie eine Besserung herbeigeführt wird, weil dazu in der Strafe keine Veranlassung liegt.

Um dem Mißbrauch dieser Strafe zu steuern und wegen der an dieselbe sich schließenden Wirkungen darf sie nur nach reiflicher Erwägung von der Lehrerkonferenz oder in dringenden Fällen durch den Direktor verhängt werden.

Körperliche Züchtigung.

Die körperliche Züchtigung [1]) ist eine Strafe, welche im allgemeinen entbehrlich sein sollte, und deren Zurückdrängung sich auch in den letzten Jahrzehnten in recht erheblicher Ausdehnung vollzogen hat. Man braucht gar kein Anhänger übertriebener Humanitätsideen zu sein, um mit dieser Thatsache einverstanden zu sein. Denn in den meisten Fällen ist die körperliche Züchtigung deshalb entbehrlich, weil ihre schmerzhafte Nachwirkung immer nur eine sehr geringe und bei der Ausdehnung, wie sie das Gesetz gestattet, so gut wie keine ist, und weil es doch eine sehr niedrige Auffassung verrät, mit Rutenstreichen eine Besserung herbeiführen zu können, wo der Appell an den Verstand und das Gemüt offen steht.

[1]) Verh. d. päd. Sekt. d. 21. Phil.-Vers. Augsburg 1862. — Die Abschaffung d. Rechts körperl. Züchtigung in d. Schule. Erlangen 1868. — Ed. Sack, Gegen d. Prügelpädag. Braunschweig 1878. — Die Strafzählwoche. Wider d. Prügelstrafe an d. Gymn. Göttingen 1878. — H. Preis, Gegen körperl. Züchtigung. Pädag. 4 H. 6. — Prügel in d. Schule. ZhU. 5, 387. — E. Jordan, Die körperl. Züchtigung. Wien 1881. — Kunze, Erziehungsstrafe in d. Schule. NJP. 136, 93. 129. — Voll, Die Körperstrafe im Gymn. 2. Aufl. Brühl 1887.

Die körperliche Züchtigung ist bei kleinen Kindern am Platze, wo die Verstandesthätigkeit noch so gut wie völlig durch die Gefühlssphäre absorbiert wird; bei Knaben mögen bisweilen statt des Schmerzgefühls die Beschämung und das Ehrgefühl wirken; gerade dieser Umstand zeigt, daß man zu einer Strafe gegriffen hat, welche durch die Anschauungen der Kreise, aus denen die Kinder in höheren Schulen meist stammen, verworfen wird. Also überall, wo es auf Belehrung und Richtung des Willens ankommt, wird die körperliche Züchtigung wenig erfolgreich sein; dagegen könnte sie, momentan angewandt, aber dann am besten in Form einer wohlgezielten Ohrfeige, bisweilen am Platze scheinen[1]), wo vollständig erkannte und bewußte schlimme That sofort zurückgewiesen werden soll (z. B. Herausstrecken der Zunge hinter dem Rücken des Lehrers u. ä. Dinge), wobei es ganz überflüssig wäre, ein Wort der Belehrung hinzuzufügen. Einer Anwendung dieser Theorie steht aber die Strafbarkeit der betreffenden Handlung entgegen; denn jede Ausübung des Züchtigungsrechtes gegen die Bestimmungen der Schulordnung macht die Züchtigung zu einer strafbaren Körperverletzung[2]); diese Sachlage der Rechtsprechung muß sich jeder Lehrer gegenwärtig halten. Abgesehen von diesen Fällen wird die körperliche Züchtigung ebenfalls nur symbolische Bedeutung haben, und sie ist in dieser Hinsicht für die unteren Stufen von ähnlichem Werte wie die Carcerstrafe für die oberen. Die Gesetzgebung läßt sie zu für Widersetzlichkeit, frechen Trotz, Roheit (Mißhandlung von kleineren Schülern oder von Tieren), Bosheit, hartnäckiges Lügen und ähnliche Fälle, umgiebt sie aber mit allerlei Beschränkungen, wodurch ein häufiger Gebrauch verhütet werden soll; sie muß stets von dem Lehrer, in dessen Stunde das Vergehen stattgefunden hat, und sie darf nur mittels eines dünnen Rohrstöckchens vollstreckt werden. Schläge ins Gesicht und auf den Kopf, Zerren an Haaren und Ohren sind nicht nur untersagt, sondern einmal wegen der Leidenschaftlichkeit und Roheit, welche sich in solchem Verfahren aussprechen, des Gebildeten unwürdig, sodann aber auch wegen der häufig damit verbundenen Nachteile für die Gesundheit unbedingt zu unterlassen. Die heutige Rechtsauffassung schützt den Lehrer, der sich der Körperverletzung schuldig gemacht hat, mit Recht nicht gegen Kriminalklage und Verurteilung; aber selbst über diesen Punkt bestehen nicht selten in Lehrerkreisen gänzlich veraltete und theoretisch längst

[1]) In diesem Sinne empfiehlt Nägelsbach, Gymn.-Päd. S. 66 dieselbe; ebenso P. Güßfeldt.

[2]) Entsch. d. Reichsger. v. 29. Sept. 1881 (SchGS. 1882, 501). — v. Schwarze, Züchtigungsrecht d. Lehrers n. d. Strafgesetzbuch. ZhU. 7, 169. 177. 196. — Züchtigungsrecht d. Lehrers n. d. Reichsgericht, ebd. 9, 324. — W. Lange, Das deutsche Strafrecht u. die Pädag. 1881. — Verf. d. preuß. Kultusmin. v. 3. April 1888. CB. 1888, 422 ff. — H. Ortloff, Die Überschreitung des Züchtigungsrechtes. Neuwied 1891.

beseitigte Anschauungen. Wie sehr die Körperstrafe schon in der öffentlichen Meinung als gewöhnliches Disziplinarmittel gesunken ist, beweist der gerade bei der Anwendung derselben nicht vereinzelt begegnende Widerstand seitens der Eltern, welche erklären, es gehe gegen ihre Grundsätze, die körperliche Züchtigung, auf welche sie selbst verzichteten, von der Schule anwenden zu lassen. Ohne Zweifel ist die Schule im Rechte, die gesetzlich gestattete Strafe zu erkennen und zu vollziehen, auch gegen die Einsprache der Eltern, oder letztere zu nötigen, da sie die bestehende Schulgesetzgebung nicht für sich anerkennen wollen, ihren Sohn aus der Schulgemeinschaft zurückzunehmen. Eine Härte bleibt ein solches Verfahren aber namentlich bei der zweifelhaften Wirkung der Strafe immer, und es wird sich meist empfehlen, durch geeigneten Verkehr mit den Eltern diese Notwendigkeit abzuwenden.

Verweisung aus der Schule.

Wenn die der Schule zu Gebote stehenden Disziplinarmittel erschöpft sind, ohne eine Besserung des Schülers herbeigeführt zu haben, so muß die Entfernung oder Verweisung aus der Schule eintreten. Durch dieselbe werden Schüler und Eltern schwer getroffen, und sie wird deshalb nur zur Anwendung kommen dürfen, wenn das Verweilen des Schülers an der Schule nicht nur gänzlich zwecklos, sondern auch für die Mitschüler gefährlich und nachteilig ist. Wo diese Folgen festgestellt sind, ist es die Pflicht der Lehrerkonferenz, ohne weitere Rücksicht die Entfernung des Schülers einzuleiten. Dieselbe kann auf doppelte Art erfolgen. In Fällen, wo die geistige Begabung den Mißerfolg veranlaßte und der Schüler einem anderen Bildungswege zugeführt werden muß, sind die Eltern einfach aufzufordern, diesen Schritt zu thun; wo die sittliche Führung den weiteren Aufenthalt des Schülers gefährlich erscheinen läßt, aber eine Möglichkeit der Besserung im Elternhause nicht ausgeschlossen erscheint, ist das letztere zu veranlassen, den Betreffenden aus der Anstalt zurückzunehmen, wobei, wenn dem Rate nicht entsprochen werden sollte, die unfreiwillige Entfernung in Aussicht zu nehmen sein würde. Oder die Vergehen des Schülers erfordern seine Verweisung, ohne daß den Eltern eine Mitwirkung dabei gelassen wird; in diesem Falle kann die Aussicht vorhanden sein, daß, wenn derselbe einer verderblichen Umgebung entzogen wird, eine völlige Heilung der sittlichen Gebrechen eintreten kann, und dann ist ihm der Besuch einer anderen Anstalt zu gestatten; oder die sittlichen Defekte sind der Art, daß sie ihn für immer für die Schulgesellschaft unmöglich machen; in diesem Falle würde der Antrag der Lehrerkonferenz auf bleibenden Ausschluß von allen Schulen zu stellen sein. Der Rechtslage nach kann eine solche bleibende Entfernung aus der Schule nur von der Centralunterrichtsbehörde ausgesprochen werden, da

dieser Beschluß für sämtliche Schulen eines Landes bindend sein soll; rechtlich wird er sich freilich auch zur Zeit auf das betreffende Land beschränken müssen. In dem Abgangszeugnisse müssen in allen Fällen, wo Entfernung eingetreten ist, die Gründe derselben ohne irgend welche Verhüllung angegeben werden; denn nur so können andere Lehranstalten in die Lage gesetzt werden, zu ihrem und des Schülers Besten von vornherein die geeigneten Maßnahmen zu treffen.

Strafverfügung im Affekte.

Es müssen hier noch einige Fragen zur Besprechung kommen, welche für den jungen Lehrer nicht unwichtig sind. Zunächst die, ob die Strafe im Affekt verhängt werden solle oder nicht. Man hat geltend gemacht, der Schüler, der sehe, wie er den Lehrer durch sein Vergehen in Affekt versetzt habe, werde schon dadurch ergriffen und in nicht wenigen Fällen zur Besserung veranlaßt. Man kann dies zugeben, wenn der Lehrer die Liebe seiner Schüler besitzt; in diesem Falle wird insbesondere auf der oberen Stufe, vielleicht auch auf der unteren, die übrige Klasse den Schuldigen durch ihr Verhalten strafen. Es wird genügen, wenn der Lehrer in der sicheren Überzeugung, den Schuldigen zu kennen, einen mehr oder minder scharfen Tadel ausspricht, oft auch nur, wenn er sein Bedauern ausdrückt, daß sein bisheriges Vertrauensverhältnis zu der Klasse durch einen solchen Mißton getrübt worden sei. Überhaupt wird man die sofortige Strafverhängung, immer vorausgesetzt, daß der Schuldige festgestellt ist, überall für zulässig erklären müssen, wo es sich nicht um erhebliche Strafen handelt. Verdient wird die Strafe in diesem Falle immer sein, und ein großer Schaden kann selbst durch einen kleinen Fehlgriff nicht entstehen. Aber diesem Vorzuge stehen doch recht beträchtliche Nachteile gegenüber. In den meisten Fällen, in denen der Lehrer in Affekt gerät, pflegt es sich nicht um ganz unerhebliche Vergehen und darum auch nicht um unerhebliche Strafen zu handeln. Um aber die letzteren wirklich der Verfehlung und ihrem eigentlichen Zwecke, der Besserung, entsprechend wählen zu können, muß das Vergehen nicht nur, sondern auch der Beweggrund zu demselben festgestellt sein, des Schülers und eventuell des Lehrers Schuld, die Verhältnisse, unter deren Einwirkung der Schüler stand, seine intellektuellen und moralischen Fähigkeiten und Zustände; alles dies pflegt sich nicht in einem kurzen Augenblicke durchführen zu lassen. Eine längere Untersuchung aber beeinträchtigt die Unterrichtszeit, und auch aus diesem Grunde wird jene auf das Ende der Stunde zu verschieben sein. Der Lehrer wahrt nicht nur seine Autorität in ausreichender Weise, wenn er kurz bemerkt, daß er nach der Stunde auf das Vergehen näher eingehen werde, und ruhig im Unterrichte fortfährt, sondern er benimmt auch schlimmen Elementen in der

Klasse die Hoffnung, ihn durch irgend welche Ungehörigkeit in Ärger und Aufregung zu versetzen; mit dieser Aussicht wird aber in nicht wenigen Fällen den betreffenden Schülern auch die Lust zur Fortsetzung ihrer Unarten genommen; denn so menschlich gerechtfertigt der Verlust des Gleichmuts auch unter Umständen sein kann, so wird er doch immer den böswilligen Schülern den Eindruck verschaffen, daß sie ihre Absicht erreicht haben. Aber nicht immer gelingt es dem, der sich im Affekte leidenschaftlich gehen läßt, konsequent zu bleiben. Namentlich liegt immer die Gefahr nahe, daß man Drohungen ausstößt, die man nachher entweder nicht ausführen kann oder nicht ausführen will, weil man die Übertreibung einsieht. Nun giebt es aber nichts, was die Autorität mehr schädigt, als wenn man selbst das Beil so weit wirft, daß man's nicht mehr holen kann. Viel weniger nachteilig ist das Verfahren, wenn nach der Stunde der Vorfall festgestellt und dann in völliger Kenntnis aller dabei obwaltenden sachlichen und persönlichen Verhältnisse die Strafe erkannt wird. Junge Lehrer müssen sich immer gegenwärtig halten, daß der Schüler sie nicht für ganz voll ansieht und namentlich Neigung hat, gegen alle Strafen das Einschreiten des Direktors anzurufen, wo ihm entweder der Schuldige nicht festgestellt oder die Strafe nicht richtig bemessen erscheint. Auch aus diesem Grunde empfiehlt sich eine ruhige, nicht übereilte Behandlung; denn es schadet der Autorität des Lehrers wirklich, wenn der Direktor nach dem Ergebnisse der Untersuchung die von dem Lehrer festgestellte Schuld oder die von ihm erkannte Strafe nicht aufrecht zu erhalten vermag. Besonders gefährlich ist es, wenn der Lehrer sich im Affekt zu unerlaubter körperlicher Züchtigung fortreißen läßt, da er sich dadurch nicht nur stets dem Schüler gegenüber ins Unrecht setzt, der sehr wohl weiß, welche Zuchtmittel dem Lehrer gestattet sind, sondern auch in die Gefahr gerät, durch Körperverletzung mit dem Strafgesetze in Berührung zu kommen.

Strafvollzug.

Ist die Strafe in richtiger Weise zuerkannt, so muß der Vollzug rasch erfolgen, damit einesteils das Bewußtsein des Schülers völlig frisch und infolgedessen die Wirkung gesichert ist, anderenteils damit nicht die Strafe erst einige Zeit nachher vollstreckt werden muß, wenn der Schüler vielleicht schon in seinem Benehmen den Zweck derselben, die Besserung, erreicht hat.

Ist die Strafe vollzogen und damit das Vergehen gesühnt, so ist es die Pflicht des Lehrers, darauf nicht bei jeder Gelegenheit wieder zurückzukommen, sondern erst einige Zeit zuzusehen, ob die Wirkung derselben nicht von selbst sich einstellt. Ist das letztere der Fall, so wäre jede weitere Rückkehr zu dem Vorgefallenen nicht nur ein Fehler, da sie

den Schüler nur verbittert und reizt, sondern auch eine Lieblosigkeit, da es seine Aufgabe ist, den reuigen Sünder zu unterstützen, nicht aber herabzudrücken. Junge Lehrer entfremden sich gerade durch derartiges Verfahren am häufigsten die Herzen ihrer Schüler.

In ein eigentümliches Verhältnis wird die Schulzucht durch die Bestimmung des Strafgesetzbuches gebracht, daß Kinder unter 12 Jahren für polizeiliche und andere Vergehen von der Schule bestraft werden sollen[1]. Es handelt sich hier einmal in der Regel um Verschuldungen, die nur durch das Band des allgemeinen Erziehungszweckes mit den Aufgaben der Schule in Verbindung stehen, welche aber das Haus in mindestens gleichem Umfange zu lösen hat; sodann aber hat die Schule nicht selten gar nicht die Mittel, das Vergehen zweckentsprechend zu bestrafen, da die zulässigen Disziplinarmittel zur Größe der Schuld nicht ins richtige Verhältnis gebracht werden können. Noch bedenklicher ist, daß man sich dadurch gewöhnt, von der Schule eine sichere Wirkung auf die moralische Besserung selbst auf Gebieten zu erwarten, welche wesentlich nur dem Hause vorbehalten sind. Die Schule muß ja der bestehenden Gesetzgebung entsprechen und nach bestem Wissen und Gewissen dieselbe unterstützen; aber die Bedenken gegen diese Bestimmung müssen doch allmählich zu der Klarheit und Übereinstimmung gelangen, die erforderlich ist, um eine richtigere Behandlung zu veranlassen. Vergehen außerhalb der Schule.

§ 17. Das Verhältnis von Schule und Haus[2].

Es ist schon wiederholt hervorgehoben worden, daß die erzieherische Thätigkeit der Schule ohne Mitwirkung des Elternhauses überall, wo es sich um Gewöhnung und richtige Leitung des Willens handelt, ziemlich

---

[1]) Vgl. preuß. Min.-Verordn. v. 25. Febr. 1874 (SchGS. 1874, 216).

[2]) Viel Richtiges sagt darüber Hirzel, Gymn.-Pädag. S. 222 ff. und EgEW. 8², 1 ff. — DE.Pm. I. 61. Über die Disziplin d. Schule, bes. diejenige, welche sie außerhalb d. Unterr.-Stunden zu üben hat. — DE.W. XVIII. 73. Das Verh. d. Schule zu ihren Zögl. außerhalb d. Schulzeit 2c. — *DE.H. II. 79. Die Schulzucht außerhalb d. Schule. — DE.SH. I. 80. Überwachung d. Schüler außerhalb d. Schule. — DE.Pr. V. 68. Verh. zw. Schule u. Haus u. Abgrenzung d. beiders. Rechte. — Herbart, Erzieh. unter öffentl. Mitwirkung. Werke 11, 567. — *Rümelin, Häusl. u. öffentl. Erzieh. Dessau 1881. — *Radtke, Welcher Anteil gebührt Staat, Schule u. Haus an d. Werke d. Jugenderz.? Rein, Pädag. Stud. H. 16. — Fröhlich, Gestaltung d. Zucht u. d. Lebens einer erziehend. Schule, sowie d. vereinten Wirkens von Eltern u. Lehrern. Eisenach 1878. — *Weiland, Besprech. über pädag. Fragen zur Verständ. zwischen Elternhaus u. Schule. Klagenfurt 1878. — Schultz, Die häusl. Erzieh. im Zusammenhang mit d. Schule. Schweinfurt 1876. — Kroder, D. häusl. Erzieh. als Vorbereitung für d. Schule u. im Anschlusse an dieselbe. Hof 1876. — Wollmann, Wie kann d. Elternhaus d. erzieh. Thätigkeit d. Schule unterstützen u. fördern? Neumünster. Progr. H.B. 1875. — Gravenhorst, Schule u. Haus. Progr. Braunschweig 1875. — *Noetel, Schule u. Haus. Progr. Cottbus 1877. — Ludw. Graf Pfeil, Eins! Beitr. zur Erzieh. im Hause. Zeitz 1880. — Brandt, Die häusl. Erziehung. Langenberg 1881. — Köhler, Schule u. Haus. Neisse 1882. — E. Rudolph, Schule u. Elternhaus. 3. Aufl. Berlin 1882. — *Schule u. Haus. Von einem süddeutschen Schul-

aussichtslos ist. Denn die Schule hat den Schüler nur wenige Stunden des Tages unter ihrer Aufsicht und Leitung, während die ganze übrige Tageszeit dem Elternhause zufällt. Auch wurde schon wiederholt die Bedeutung der Vererbung für körperliche und geistige Zustände angedeutet, die in ihrer Bedeutung gar nicht richtig verstanden und beurteilt werden können ohne enges Einvernehmen von Schule und Eltern. Dazu kommen die unzähligen Beziehungen, welche der moralische, intellektuelle und gesellschaftliche Zustand des Hauses zwischen den Erwachsenen und den Knaben herstellt, und deren Einfluß man sich gar nicht groß genug vorstellen kann, da sich hier bestimmte Eindrücke oftmals wiederholen, dadurch zu festen Reihen verbinden und so auf die geistige Entwickelung einen durchaus bestimmenden Einfluß üben. Es ist überhaupt für das ganze Wissen, Können und Wollen, welches die Schule herbeiführt, unentbehrlich, daß dasselbe im Hause die weitere Pflege finde, wie umgekehrt die Schule überall anknüpfen muß an den im Hause erworbenen Anschauungskreis. Nur wenn beide sich in dieser Weise stützen und die Fäden ihres Wirkens durcheinander schlingen und aneinander knüpfen, können sie in förderlicher Weise zur Bildung des Charakters beitragen[1]).

Wenn man aber nun das thatsächliche Verhältnis frei und vorurteilslos ins Auge faßt, so wird man doch mit Bedauern eingestehen müssen, daß diese Mitwirkung des Elternhauses bei der Erziehung oder richtiger diese engen Beziehungen zwischen Schule und Haus vielfach nicht vorhanden sind. Dieser Umstand fällt so schwer ins Gewicht, daß es notwendig erscheint, den Ursachen dieses Verhältnisses nachzugehen und, wenn möglich, zur Berichtigung desselben beizutragen.

Die Gründe der Gleichgültigkeit d. Eltern.

In erster Linie ist es keine für die Schule nachteilige Ansicht, welche die Eltern bestimmt, derselben völlig ihren Anteil an der Erziehung ab-

---

mann. Straßburg 1883. — K. Pilz, Das Elternhaus u. d. pädag. Presse. Pädag. 5, 535. — *E. H. Hauschild, Pädag. Briefe aus d. Schule an d. Elternhaus. 3. Folge. Leipzig 1865. — A. Jung, Schule, Vaterhaus u. Publikum in ihren gegens. Bez. Progr. Neustadt (Ob.-Schles.) 1876. — Schober, Welche Unterstützung kann u. soll d. Elternhaus d. Gymn. gewähren? Pr. Josefst. Gymn. Wien 1877. — K. Oppel, Das Buch d. Eltern. Frankf. a. M. 1877. — Am. Thilo, Das Zusammenwirken v. Haus u. Schule. Berlin 1871. — H. P. Hase, Über Erzieh. d. Familie u. Schule. Progr. R. 1. O. Zwickau 1879. — *L. Koch, Schule u. Haus. Progr. Tilsit 1879. — Sorgenfrey, Verh. v. Schule u. Haus. Pr. Neuhaldensleben 1879. — *Armstroff, Schule u. Haus. 2. Aufl. Langensalza 188[illegible]. — Schatzmayer, D. Gymn. u. d. Familie. Päd. 2, 239. — Jul. Boß, D. Erzieh.-Kunst in d. Familie. Wien 1882. — F. Weiser, Fromme Wünsche in Bezieh. auf Schule, Schüler u. Elternhaus. Progr. Realsch. Landstr. Wien 1873. — Axel Hertel, ZSchG. 1, 214 f. — Reuter, D. Aufg. d. Erz. im Gymn. NJP. 146, 70 ff. — Ziegler, D. Fragen d. Schulref. S. 111 ff. — Großmann, D. erz. Zusammenwirk. v. Haus u. Schule. Progr. Berent 1892. — BHU. 56—57 u. 619—648.

[1]) Darüber *O. Willmann, Pädag. Vortr. 76 f. u. *Berthold Sigismund, D. Familie als Schule d. Natur. — Schon Comenius hat dies erkannt, Didact. magn. c. 28. — P. Radestock, Die Gewöhnung. 2. Aufl. Berlin 1884, S. 15 ff.

zutreten [1]); die Einsicht in die eigene Ohnmacht und die Überzeugung von der zweckmäßigen Einrichtung und Leitung der Schule, daneben auch ein gewisses Gefühl der Erleichterung und Bequemlichkeit gegenüber dem Bewußtsein der eigenen Verantwortung sind meistens die Ursachen einer scheinbaren Gleichgültigkeit beim Erziehungsgeschäfte, und in den Fällen, in welchen die Gewohnheiten des Hauses, wie doch meist der Fall, gut und zweckmäßig sind, zeigt sich in diesem Verhalten kein sichtbarer und erheblicher Nachteil. Letzterer tritt erst zu tage, sowie diese normale Entwickelung irgend eine Störung erleidet. Daß dieser Zustand besteht, hat aber auch zum Teil seinen Grund in dem Verhalten der Schule zu der Erziehung. Die Schule hat ganz unzweifelhaft, dem Wesen des absoluten Staates entsprechend, ebenfalls tief in die Anordnungen des Familienlebens eingegriffen, und es ist nur die Konsequenz dieser Eingriffe, daß die Familie sich an den Gedanken gewöhnt hat, der Schule, welche sich dieselben gestattete, nun auch allein die entsprechende Verantwortung aufzulegen. Daß diese Annahme keine willkürliche ist, beweist am besten das Verhältnis des Elternhauses zu den Privaterziehungsanstalten, namentlich denjenigen für Mädchen, den sogen. Mädcheninstituten. Hier treten den Eltern keine von der staatlichen Gewalt getragenen Eingriffe in die Familie entgegen, und die Folge davon ist, daß die Teilnahme der Familie an der Erziehung eine weit intensivere ist, als in den öffentlichen Anstalten, weil dieselbe sich ihres Teiles der Verantwortung bewußt ist. Denn der gewöhnliche Einwand, daß das Interesse an der Ausbildung der Mädchen bei den Müttern lebendiger, und diese eher in der Lage seien, dasselbe zu bethätigen, als die Väter, ist mehr speziös als stichhaltig, da sich schon bei den öffentlichen Mädchenschulen eine Abnahme dieses Interesses verfolgen läßt. Außer diesen allgemeinen Gründen sind es aber mehr solche, welche aus einer gewissen Überschätzung ihres Könnens bei den beteiligten Personen hervorgehen und persönlich hemmend wirken. Die Eltern treten dem Lehrer gegenüber mit dem Anspruche, ihre Kinder besser zu kennen als er, und im allgemeinen wird dies wohl zutreffen; aber die Verwertung dieser Kenntnis wird doch naturgemäß und in der Regel durch jene einseitige Teilnahme beeinträchtigt, die der Mensch in eigener Sache unwillkürlich übt, und die sein Urteil bisweilen nicht zu den richtigen Folgerungen führt. Dazu mangelt den meisten Eltern der große Vorzug der Vergleichung, der hier, wie überall, den Wert der eigenen Beobachtung erst sicher stellt. Andererseits wird der Lehrer durch seine Überzeugung, daß er die Erziehung besser verstehe, nur zu leicht verleitet, die unzweifel-

[1]) Herrn Meyers Kinder. Grenzboten 41, 1, 404.

haft beachtenswerten Mitteilungen der Eltern zur Ergänzung seiner doch einseitigen und mangelhaften Kenntnis der Schüler nicht zu verwerten, die um so unzuverlässiger ist, als sie meist vereinzelten, aber generalisierenden Beobachtungen entspringt. Wird dann mit jener unfehlbaren Gewißheit, die oben als einer der Fehler des Lehrerstandes bezeichnet wurde, schon von jüngeren Lehrern, die noch geringe eigene Erfahrung und oft auch geringe durch theoretisches Studium erworbene Kenntnis von der Erziehung besitzen, die Ansicht der Eltern einfach, oft noch dazu in schroffer und gesellschaftlich unfeiner Form zurückgewiesen, so werden sich die letzteren verletzt zurückziehen und ihre Verstimmung in weitere Kreise tragen. Auch hieraus ergiebt sich, wie wertvoll für den Lehrer die völlige Beherrschung der gesellschaftlichen Formen ist, die allein ihn schon abhalten müßten, geziemend vorgebrachte Bedenken abzuweisen, und die ihn befähigen würden, dem diese Formen nicht beobachtenden Vater mit ruhiger Überlegenheit gegenüberzutreten und so von vornherein alles Verletzende von diesem Verhältnisse auszuschließen.

Verkehr zwischen Lehrer und Eltern.

Für die richtige Auffassung des Verhältnisses von Schule und Haus ist es wichtig, daß der Lehrer stets als leitenden Gedanken festhält, daß die Eltern naturgemäß das Beste ihrer Kinder wollen und daß, wo dies nicht der Fall ist oder zu sein scheint, nur ein Irrtum oder eine unzureichende Kenntnis der zu diesem Ziele führenden Wege obwalten kann. Der Lehrer, der über Erziehungs- und Unterrichtsfragen in der Regel besser unterrichtet sein wird, hat also zunächst den Versuch zu machen, das lückenhafte oder irrige Urteil der Eltern in geziemender Weise zu ergänzen oder zu berichtigen und sie auf diese Weise in die Lage zu setzen, seine eigene Ansicht richtiger aufzufassen und in ihrer Absicht zu beurteilen. Sehen die Eltern ihren Irrtum oder ihre mangelhafte Kenntnis ein und erkennen sie das bessere Wissen und das seines Zieles sichere Verfahren des Lehrers, so wird es nur wenige Fälle geben, in denen sie sich sträuben, das letztere durch die ihnen empfohlenen Maßregeln zu unterstützen. Vor allem ist bei solchem Verkehre jede Kränkung auszuschließen, die nicht selten dadurch herbeigeführt wird, daß in die Wahrheit oder Richtigkeit ihrer Angaben unbegründete Zweifel gesetzt oder dieselben mit im voraus festgestelltem Unglauben aufgenommen werden. Dieses Mißtrauen geht so weit, daß nicht vereinzelt in der Lehrerwelt Stimmen laut werden, welche die Eltern als die natürlichen Gegner der Schule betrachten. Wäre dem so, so könnte die Schule ihre Thätigkeit einstellen; denn sie würde bald zu ihrem Schaden inne werden, daß sie ohne Mitwirkung des Hauses höchstens da etwas vermöchte, wo ihre erzieherische Thätigkeit in der Hauptsache aufgehört hat.

Eingriffe d. Schule in d. Hausrecht.

Um das Elternhaus an den Gedanken seiner großen Bedeutung und Verantwortung wieder mehr zu gewöhnen und auch hierin dem Geiste der Zeit zu entsprechen, welcher die Bevormundung durch eine engherzige Bureaukratie auf allen Gebieten zurückweist und dafür dem einzelnen um so größere Verantwortung auferlegt, müßte die Schule es vorsichtig ablehnen, dem Hause Dienste zu leisten, die nur dieses selbst übernehmen und die sie, wenn sie sich zu denselben bereit erklärt, doch nimmermehr erfüllen kann. In dieses Gebiet gehören jene Eingriffe in das Hausrecht, welche die Schule durch Anordnungen über die Arbeitszeit und die Zeit des Ausgehens übt. Die Schule kann beanspruchen, daß der Schüler die dem Unterrichte bestimmte Zeit ihm auch voll und ganz widme und ohne Erlaubnis, außer in Krankheitsfällen, nie im Unterrichte fehle; den nicht selten unzulässigen und egoistischen Forderungen der Eltern ist ein konsequentes, strenges Verhalten der Schule entgegenzustellen; um diese Folgerichtigkeit und den Nachdruck in den Anordnungen herbeizuführen, dürfte Urlaub nur von dem Schulvorstande erteilt werden. Sie kann weiter mit Recht verlangen, daß eine bestimmte Zeit für Hausaufgaben jeden Tag aufgewendet werde[1]). Wann aber der Sohn am besten in der Lage ist, zu arbeiten, und wann das Haus ihn darin am zweckmäßigsten unterstützen kann, wann die Eltern mit dem Sohne spazieren zu gehen oder ihn zur Ausführung von Aufträgen zu verwenden wünschen, haben lediglich sie zu entscheiden, und die Schule kann aus keinem Rechtsstandpunkte ein Recht herleiten, welches ihr hierin Maßregeln gestattete, wie sie heute nicht selten geübt werden. Ebensowenig kann die Schule den Eltern verbieten, ihren Kindern innerhalb der von Schul- und Hausaufgaben freien Zeit Privatunterricht erteilen zu lassen, gleichviel ob dies in den eigentlichen Schulgegenständen oder in den schönen Künsten oder in Reiten und Tanzen[2]) geschieht. Sie kann den Eltern Ratschläge erteilen, aber sie kann nicht die Hausordnung bis ins einzelne feststellen und nivellieren wollen. Und sie darf es auch, wenn sie ihr Interesse versteht, gar nicht beanspruchen. Denn durch derartige Maßregeln wird in nichts die erzieherische Thätigkeit unterstützt; es sind lediglich äußere polizeiliche Anordnungen, deren Durchführung auch meist gar nicht zu erreichen ist und in allen Fällen das Verhältnis von Schule und Haus trübt. Ähnlich ist es mit den Verboten des Rauchens und des Wirtshausbesuches; die Schule kann, ja muß beides aus gesundheitlichen und sittlichen Gründen widerraten, aber ein Verbot erlassen kann sie nicht[3]), soweit dasselbe nicht

[1]) Daß dies vielfach anders aufgefaßt wird, beweist die Zusammenstellung bei Wiese, Verordn. u. Ges. 1², 149 ff. u. 360 ff. (WK. 1³, 325 ff.).

[2]) Campe, Über d. Tanzen. NJP. 84, 8.

[3]) Anders Niemeyer PA. 21, 188.

mit allgemeinen polizeilichen Vorschriften im Einklange steht, und wenn sie es erläßt, kann sie es nicht durchführen und nicht aufrechterhalten, da ihr namentlich in großen Städten alle Mittel dazu mangeln. Trotzdem sind beide Verbote ziemlich allgemein üblich und werden zugestandenermaßen ebenso ziemlich allgemein beständig übertreten. Daß durch ein solches Verhältnis die Unwahrheit bekämpft und die Wahrhaftigkeit im Schulleben befördert werde, wird man schwerlich behaupten wollen. Nur das Elternhaus kann dafür verantwortlich gemacht werden, für die Gesundheit der Kinder zu sorgen und von ihnen alles fern zu halten, was außerhalb der Schule ihrem leiblichen und geistigen Wohle hemmend in den Weg tritt. Die Schule hat in guter Absicht gehandelt und, als sie sah, daß die Eltern vielfach dieser Aufgabe nicht nachkamen, diese selbst zu übernehmen versucht. Nachdem aber durch so lange und zahlreiche Erfahrungen festgestellt ist, daß sie diese Stelle nicht ausfüllen kann, und daß nur das Bewußtsein der Verantwortlichkeit bei den Eltern immer mehr schwand, muß dieser Weg verlassen werden [1].

Aufsicht üb. auswärtige Schüler.

Man nimmt insgemein an, daß den auswärtigen Schülern gegenüber die Schule mehr Recht zu Eingriffen in das häusliche Leben habe, als bei den einheimischen [2]. Aber auch hier waltet ein Irrtum ob. Der Vater, der seinen Sohn in eine Pension giebt, mandiert seine väterliche Gewalt nicht der Schule, sondern dem Pensionshalter, und dieser ist rechtlich der Stellvertreter des Vaters. Man führt nun allerdings an, der Pensionshalter habe mannigfach nicht die Einsicht in die Art, wie der Schüler einer höheren Lehranstalt zu arbeiten, seine Zeit einzuteilen und sein Betragen zu gestalten habe; aber dieser Einwand ist nicht zutreffend. Jeder Vater wird sich den Pensionshalter im allgemeinen seinen Verhältnissen entsprechend wählen, und der Schüler wird in der Regel in ähnlichen Verhältnissen bei dem Pensionshalter leben, wie im Elternhause. Aber selbst wenn derselbe in einem Hause sich be=

---

[1]) Unter dem Minister Falk ist in Preußen, wo diese Eingriffe in das Hausrecht mannigfach noch am ausgedehntesten bestehen, für einzelne Punkte ein Anlauf zu einer richtigeren u. zeitgemäßeren Gestaltung des Verhältnisses von Schule u. Haus gemacht worden in d. Min.=Verordn. v. 29. Nov. 1876 (SchGS. 1877, 87 ff. = WK. 1^3, 330). — Prot. d. preuß. Okt.=Konf. 1874 S. 158 f. — Auch manche Direktoren=Konferenzen, bes. d. Schlesw.=Holst. I, d. Schles. VII und viele Gutachten der einzelnen Anstalten neigen zu richtigeren Ansichten, bezw. treten sehr entschieden für dieselben ein. Die für Erhaltung des Bestehenden abgegebenen, unzweifelhaft zahlreicheren Stimmen haben die gegnerischen Einwände meist nicht beachtet, jedenfalls nirgends widerlegt. — Richtiges u. Falsches nebeneinander in d. Auff. v. Paul, Z. Diszipl. d. h. Lehranst. NJP. 146, 161.

[2]) Ein verlockendes, leider nicht zu verwirklichendes Bild über Schülerpensionen entwirft Ew. Hause in Päd. 3, 734. — *DE.Sch. VII. 85, Die Fürsorge d. Schule für d. auswärtigen Zöglinge mit besond. Berücksichtigung des Pensionenw. — Prot. der preuß. Okt.=Konf. 1874. S. 158 f. — DESa. V. 86. S. 404.

findet, welches etwa dem Handwerker- oder niederen Beamtenstande angehört, steht er in keinen anderen Verhältnissen, als die zahlreichen Kinder aus diesen Gesellschaftskreisen, welche höhere Lehranstalten besuchen; und man wird es im allgemeinen nicht als angezeigt erachten, diesen Familien über ihre eigenen Kinder solche Belehrung zu erteilen; es ist auch meist nicht notwendig, da die ganze Auffassung des Lebens hier eine ernste und würdige ist. Man kann mit Recht einwenden, daß im allgemeinen diesen auswärtigen Schülern ein höherer Grad von Selbständigkeit gelassen werde, als dies im Elternhause der Fall wäre; aber diesen Nachteil, wenn es stets einer ist, kann die Schule doch nicht beseitigen; denn er wird nicht in einzelnen Handlungen zu tage treten, die ja möglicherweise umschrieben und beschränkt werden könnten, sondern in dem ganzen Verhältnisse, welches in der Regel auf pekuniärem Vorteile ruht, und in welchem dadurch das richtige Verhältnis zwischen Erzieher und Zögling verschoben wird. Was die Schule hier thun kann, ist, zu verbieten, daß die Schüler in übel berufenen Häusern untergebracht werden; aber man darf in großen Städten von solchem Verbote keine nennenswerten Erfolge erwarten, weil hier zu geringe Kenntnis der Zustände in den Häusern herrscht, und in kleinen wird es überflüssig sein. Den Eltern solcher Schüler wird sie bei deren Unterbringung ihren Rat gern erteilen und, wenn der Vater es wünscht, dem Pensionshalter mit Rat und That zur Seite stehen, wie sie es dem Vater selbst thun würde; sie wird ihn namentlich auch auf die hygieinischen Anforderungen einer Pension aufmerksam zu machen haben (Licht, Luft, Reinlichkeit). Die Genehmigung des Direktors aber zur Bedingung der Wahl einer Pension zu machen, lädt diesem selbst eine Verantwortung auf, die er in der Regel gar nicht tragen kann. Thut er so, als ob er durch seine Genehmigung nun auch eine solche übernehme, so setzt er den Vater in die Lage, selbst weniger vor- und umsichtig zu sein und gegen ihn Vorwürfe zu erheben, wenn die gewählte Pension sich nicht bewährt; erklärt er offen, wie es meist der Fall ist, daß er einen näheren Einblick nicht besitze, so erscheint seine Genehmigung wertlos und seine Versagung unmotiviert. Giebt er Gründe an, die andere als erweisbare Thatsachen sind, die also auf seiner, wenn auch subjektiv begründeten Meinung beruhen, so setzt er sich einer Beleidigungs- oder Entschädigungsklage aus; daraus wird sich ergeben, daß er höchstens dann eine Pension ablehnen kann, wenn ihm aktenmäßiges und beweiskräftiges Material über ihre Schädlichkeit vorliegt. Ist das aber der Fall, so handelt es sich meist um notorische Thatsachen, und diese werden schon ohnedies die Wahl einer solchen Pension verhindern; also ist auch dieser Fall praktisch ziemlich wertlos. Will der Vater das Nötige über eine Pension erfahren, so

kann er dies am Orte ohne große Mühe; erspart er sich letzteres, so muß er die Folgen selbst tragen.

Notwendigkeit einer Änderung d. bestehenden Verhältnisse.

Wenn diese Erwägungen richtig sind, so würde sich daraus ergeben, daß die jetzigen Einrichtungen der äußeren Disziplin im ganzen wertlos sind und nicht den Unannehmlichkeiten entsprechen, welche aus ihnen entstehen. Eine plötzliche und sofortige Beseitigung derselben wird trotzdem nicht zulässig sein, da mit einem Schlage neue Zustände zu schaffen überall mit Gefahren verbunden ist, insbesondere aber im Schulwesen, wo der Zusammenhang mit der Vergangenheit nur langsam und vorsichtig gelöst werden kann. Die bisherigen Einrichtungen sind seit langer Zeit eingelebt, und nicht wenige glauben an ihre Wirksamkeit; dieser Umstand sichert ihnen dieselbe auch bis zu einem gewissen Grade. Aber über die Aussichtslosigkeit, dieselben erhalten zu können, darf man sich ebenso wenig täuschen; denn je mehr der im Geiste der Zeit liegende juristisch-konstruktive Zug zur Entfaltung gelangt, desto mehr wird sich auch die rechtliche Unzulässigkeit und Unhaltbarkeit solcher Übergriffe herausstellen. Ist dies erst geschehen, und sind keine Ersatzmittel geschaffen, dann wird Verlegenheit entstehen, die nicht rasch zu beseitigen ist. Darum müßte die Schulgesetzgebung bei Zeiten in Bahnen einlenken, welche geeignet sind, das Bewußtsein der Verantwortlichkeit bei dem Elternhause zu wecken und darin den einzigen ausreichenden Ersatz schaffen, wenn einst die Mittel bureaukratischer Bevormundung nicht mehr wirken.

Beteiligung der Eltern an dem Schulwesen.

Als Überleitung zu dieser Gestaltung empfiehlt sich eine Beteiligung der Eltern an den höheren Lehranstalten in Formen, welche geeignet sind, einesteils die Selbständigkeit der Lehrthätigkeit und des Schullebens zu wahren, andererseits der Schulleitung in zuverlässiger Form Ansichten und Wünsche der Eltern zu vermitteln [1]). Viele gegenseitige Anklagen und Mißverständnisse würden auf diesem Wege erspart bleiben, und der heute so häufig gewählte Weg der Anonymität in den Zeitungen hätte keine Berechtigung und keine Bedeutung mehr, wenn erst ein geordnetes Organ berufen wäre, beratend und beantragend im Vereine mit dem Direktor und einigen Lehrern zusammenzutreten und so den Wünschen und Meinungen des Publikums Ausdruck zu geben [2]). Für die Schule wäre eine solche Einrichtung von großem Vorteil; sie hätte Gelegenheit, ihre

---

1) Darüber spricht Fricke, Erzieh.- u. Unterr.-Lehre S. 799 ff.; freilich sind auch hier, wie öfters, seine Vorschläge teilweise nicht durchführbar. — H. Beck, ZhU. 4, 75. 90. — Herbart, Erziehung unter öffentl. Mitwirkung. Werke 11, 367.

2) Weck, D. Beteiligung d. gebild. Laien an d. Unterr.-Frage. PA. 18, 34. — Gutachten d. Karlsruher Stadtrates über Organisation d. Schulw. ZhU. 12, 273. 283. — Verhandl. d. zur Berat. über Fragen aus d. Gebiete d. Mittelschulen im Großherzogtum Baden im Juni 1883 einber. Versammlung. Karlsruhe 1883, S. 29—44. — Uhlig, An d. Eltern uns. Schüler wegen des Maßes häusl. Arbeiten. Heidelberger Z. v. 18. April 1883.

Grundsätze und ihr Verfahren als berechtigt zu erweisen und darzuthun, daß tadeln oft leicht, bessern erheblich schwerer ist, während auf der anderen Seite sie nicht in Gefahr käme, Einrichtungen als wirksam anzusehen, von deren Wertlosigkeit ihr ausreichende Beweise von Männern, die das Leben kennen, geliefert würden. Es sei in diesem Zusammenhange nur darauf hingewiesen, daß die pädagogisch so wichtige Frage der Abschaffung des Nachmittagsunterrichtes an vielen Orten durch Abstimmung der Eltern entschieden worden ist; diese Anfänge wären aber in geordnete und bleibende Formen zu bringen, die nicht schwer zu finden sind, wenn der Wille dazu vorhanden ist. Denn Erfahrungen liegen in der selbstverwaltenden Thätigkeit der norddeutschen Kommunalanstalten zur Genüge vor, die es ermöglichen, die Grenzen richtig zu ziehen[1]).

Zutritt zum Unterrichte.

Auch die Gestattung des Zutritts zu dem Unterrichte an von dem Direktor zu bestimmenden Tagen würde sich wohl mannigfach vorteilhaft erweisen. Die dadurch entstehende Störung ist unbedeutend und verschwindet ganz, wenn die Einrichtung sich erst einige Zeit eingebürgert hat. Auch ist gar nicht zu fürchten, daß Mißbrauch mit dieser Erlaubnis getrieben würde; denn es liegt in der Natur der Verhältnisse, daß stets nur wenige Väter Zeit, Lust und Interesse haben werden, dem Unterrichte ihre Teilnahme zu schenken. Aber bei der heutigen Art des Unterrichts, dessen Schwerpunkt in der Schule sich befindet, muß es für Väter, welche sich der häuslichen Thätigkeit ihrer Kinder fördernd annehmen wollen, von großem Werte sein, den Unterrichtsbetrieb kennen zu lernen, um ihre eigene Unterstützung danach einrichten zu können. Als eine förderliche Maßregel könnte man ferner ansehen die Herbeiführung von regelmäßigen Zusammenkünften der Lehrer einer Schule und der Eltern, deren Kinder die letztere besuchen. Dieselben könnten zu gemeinsamen Besprechungen Veranlassung geben, welche nicht bloß das Leben der speziellen Schule im kleinen zum Gegenstand hätten, sondern vor allem Fragen von größerer und allgemeinerer Bedeutung für die Schule und die Erziehung behandeln müßten. Von vornherein muß man sich hier, wie überall, vor Übertreibung und Überschätzung hüten; wenn solche Veranstaltungen aber selten und dann jedesmal mit einem bedeutenden Inhalt auftreten, so werden sie wohl kaum des Zwecks verlustig gehen, eine Verständigung zwischen Schule und Haus auf dem Erziehungsgebiete herbeizuführen.

---

[1]) Die in Baden durch Verordn. v. 10. Mai 1886 (SchGS. 1886, 329) erfolgte Einsetzung einer Vertretung der Eltern in Form eines Beirats scheint nur darin nicht glücklich zu sein, daß sie eine rein technische Frage, wie die Schuldisziplin, der Kompetenz dieses Beirats zuweist.

Öffentliche Prüfungen.

Ebenso könnten die öffentlichen Prüfungen [1]) ein Mittel sein, die Teilnahme der Eltern an der Schule zu fördern, wenn nämlich denselben hier weniger ein Paradepferd vorgeführt, als eine Art Unterrichtsprobe virtuos gegeben würde. Aber auch auf diesem Gebiete wird an einer längst überlebten Einrichtung mit unbegreiflicher Langmut festgehalten, obgleich so ziemlich alles darin übereinstimmt, daß die jetzige Einrichtung zwecklos ist [2]). Diese öffentlichen Prüfungen hatten in der Reformationszeit einen Sinn, da nach dem Ausfall derselben vor dem Scholarchat oder Kuratorium die Versetzungen entschieden wurden. Aber wer denkt heute noch an diese Bestimmung? Die Versetzungen sind längst entschieden, wenn die Prüfung erfolgt, und es wäre ja auch widersinnig, dieselben von deren zufälligem Ergebnis abhängig zu machen; der Lehrer, der erst durch die Prüfung über seine Schüler klar würde, verdiente diesen Namen nicht. Man faßt die Prüfungen nun gewöhnlich von der Seite, daß sie ein Verbindungsglied zwischen Schule und Haus bildeten; ideell ist dies unzweifelhaft richtig, praktisch ebenso falsch; denn in einem großen Teile Deutschlands werden dieselben, namentlich für die Klassen von Tertia ab, von Eltern so gut wie gar nicht besucht. Vielfach trägt hierzu gewiß der Umstand bei, daß die Eltern es für überflüssig erachten, einer Komödie, die vor ihnen aufgeführt wird, beizuwohnen; denn sie wissen ganz genau von ihren Kindern, daß seit Wochen die und die Aufgabe „eingepaukt" wird, um ihnen als Beweis für die Leistungen der Schule vorgeführt zu werden. Dies könnte beseitigt werden, wenn der Direktor oder ein Kommissarius, wie dies vielfach geschieht, die Prüfung leitete, d. h. bestimmte, was aus dem Jahrespensum vorzunehmen sei. Aber dabei wirkt eine andere Rücksicht störend ein; man trägt mit Recht Bedenken, einen schwachen Schüler öffentlicher Beschämung auszusetzen, welche seine anwesenden Eltern nach der gewöhnlichen Auffassung mittrifft. Auch diesen Umstand könnte man vermeiden, wenn man entsprechend dem Verfahren in der Schule die Fragen nach dem Können und Wissen der Schüler individualisierend behandelte. Alle Anstände wären jedoch beseitigt, wenn die Prüfung den prüfenden Charakter verlöre, d. h. nicht in erster Linie den Kenntnisstand, sondern das Unterrichts-Verfahren vor einem größeren Zuhörerkreise zum Gegenstande der öffentlichen Vorführung machen wollte; sie würde in diesem Falle Lehrern und Schülern ein neues und ihre Entwickelung för-

[1]) Verhandl. d. päd. Sekt. d. 22. Phil.-Vers. zu Meißen 1863. — Kapp, Ein Wort über öffentl. Schulprüf. Progr. Gütersloh 1851. — Beschmann, Die öffentl. Prüf. ZGW. 15, 545. — Die Examenplage. ZhU. 10, 347. 353. — Keferstein, Z. Frage d. Prüfungswesens. Berlin 1884. — Leisner, Über öffentl. Schulprüfungen 2c. Leipzig 1885. — O. Frick, Schulprüfungen in EgEW. 8^2, 167. — J. Parthe, Das Prüfen u. d. Prüfung. ZÖG. 20, 317. DE.Schl. VIII, 88 S. 195. — Mahn, Über öffentl. Schulprüf. BHSch. 5, 195.

[2]) Neuerdings ist mannigfach von den Schulbehörden der Wegfall der öffentl. Prüfungen gestattet worden, so in Preußen im J. 1893.

derndes Moment bieten. Ob es freilich damit gelänge, die Teilnahme der Eltern wieder zu erwecken, müßte die Erfahrung lehren: wäre dies Ziel auch dann nicht zu erreichen, so würden die öffentlichen Prüfungen am besten beseitigt werden.

Die öffentlichen Schluß- und Redeakte bei bestimmten Feierlichkeiten ermangeln der Beteiligung des Publikums nicht; doch darf man denselben für die Förderung des Verhältnisses von Schule und Haus kein zu großes Gewicht beilegen, weil es sich hier lediglich um Schaustellungen hauptsächlich ästhetischer Leistungen handelt. Gewiß kann die ganze Feier von dem Geiste Zeugnis geben, der in der Schule herrscht; aber ebenso leicht kann hier das nicht geübte Urteil auf falsche Wege geraten. Auch ist es in der Regel nicht das Elternhaus, welches dabei eine zahlreiche Vertretung findet, und nicht wenige Besucher werden mehr durch ehrgeizige Rücksichten als durch Teilnahme an den Leistungen der Schule bestimmt. Für die Schule haben solche Veranstaltungen den Wert, daß sie das Gefühl der Zusammengehörigkeit unter den Schülern erhöhen [1]), die von denselben den Eindruck erhalten, daß die Arbeit des Sextaners denselben Zielen zustrebt, wie die des Primaners, daß sie die Schüler gewöhnen, mit Bescheidenheit und Anstand nach außen aufzutreten, und daß Lehrer und Schüler als Glieder eines Organismus sich darstellen, der nicht nur zur Arbeit, sondern auch zur Freude am Schönen und Guten erzieht. Schulfeiern.

Daß auch die Zeugnisse ein regelmäßiges Bindemittel zwischen Schule und Haus sein sollen, wird im allgemeinen mit Recht angenommen [2]); wie dieselben eingerichtet werden müssen, wenn dieser Zweck erreicht werden soll, ist nun darzulegen. Wir müssen vor allem hier aussprechen, daß unsere Altvorderen mit ihrer Zeugniseinrichtung die Verbindung zwischen Zeugnisse.

---

[1]) Wie man solche Schulfeierlichkeiten ästhetisch genußreich machen kann, zeigt E. Hermann, Die Gesandtschaft bei Achill. PA. 26, 536. — Über die ganze Frage: *DC.Pm. V, 73. Die Feier d. Schulfeste an d. h. Schulen. — *DC.Ha. IV. 85. Sind deklam., dramat. u. musikal. Schüleraufführungen empfehlenswert? — *DC.Pf. VI. 82. Bedeutung u. Einrichtung d. Schulfeste. — Gottschick, Schulfeste in EgEW. 8², 15. — C. Schubert, Zweck, Ausw. u. Gestalt. der Schulf. Aus d. päd. Univ.-Sem. zu Jena IV, 38. Langensalza 1892.

[2]) WK. 1³, 315 ff. 350 ff. — *DC.Pr. VII. 74. Grundf. für d. Censuren. — DC.Sch. IV. 76. Gleichmäß. Gestalt. d. Censurenwesens in d. Prov. — *DC.Pm, VI. 76. Grundf. u. Einr. für Erteil. d. Cens. — DC.W. XIX. 77. Feststell. gleicher Zeugn.-Präd. — DC.Pf. IV. 76. Grundf. bei Ausstellung d. Cens. — *DC.SH. 1. 80. Dasf. — DC.Rh. I. 81. Übereinst. im Censurenw. — DC.Pf. VII. 85. Änderung d. Cens.-Präd. — C. Venediger, Cens. d. Schüler. PA. 18, 581. — A. B., Modus des Censierens. NJP. 86, 531. — Huefer, D. Censuren und Versetzungen. Progr. Realgymn. Aschersleben 1883. — Die Schulcensuren. PA. 3, 117. — Eiselen, Schulzeugnisse. NJP. 114, 369. — Censuren. Noct. schol. ebd. 116, 169. — Erler, Einiges üb. Cens. ZGW. 15, 161. — O. Leisner, Üb. öffentl. Schulprüf., Cens. u. Versetzungen. Leipzig 1885. — Gottschick, Schulzeugnisse in EgEW. 8², 249. — J. Parthe, Die Klassifikation u. d. Zeugnis. ZÖG. 19, 488. — Stelzner, Zeugn., Rangordn. u. Versetz. Progr. Pforzheim 1890.

Schule und Haus wirksamer erreicht haben, als dies zur Zeit der Fall ist. Die geringe Zahl der Schüler gestattete nach verhältnismäßig kurzer Zeit ein sichereres Urteil, als die vollen Klassen der heutigen höheren Lehranstalten, und dieses wurde den Eltern immer in kurzen Zwischenräumen übermittelt, so daß sich schädliche Einflüsse in der Entwickelung der Schüler stets nur kurze Zeit geltend machen konnten. In unserer Zeit ermöglicht die Größe der Schülerzahl selten ein auf individueller Kenntnis ruhendes, einigermaßen sicheres Urteil, wenn man auch die allgemeine Unsicherheit eines solchen auf geistigem Gebiete nicht in Anschlag bringt, namentlich wenn es nach kurzer Zeit fixiert werden soll. Sodann werden aber diese Urteile in viel zu großen Zwischenräumen den Eltern mitgeteilt; in diesen kann die Verschlechterung des Schülers teils in seinem Wissens-, teils in seinem Sittenstande so große Fortschritte gemacht haben, daß eine Abhilfe gar nicht mehr möglich ist. Setzen wir den Fall, daß ein Schüler zwischen Herbst und Weihnachten in seinen Leistungen auffällig zurückgeht, und der Vater an Weihnachten das Zeugnis erhält, daß jetzt der Sohn ungenügend ist, so kann in der Regel der entstandene Ausfall gar nicht mehr ausgeglichen werden; denn 7—8 Wochen später erfolgt die Versetzung. Welchen bleibenden Nachteil kann ferner im Laufe von drei Monaten eine verkehrte Willensbildung anrichten, wenn sie in dieser Zeit nur unvollkommen oder gar nicht korrigiert wird! Die Feststellung und Abfassung so vieler Zeugnisse belastet allerdings die Lehrer in erheblicher Weise, und es wird daher kaum an die Zurückführung der alten Einrichtung zu denken sein, die wöchentlich und monatlich Zeugnisse erteilte. Aber wenn man die guten Seiten dieses Verfahrens benutzt, um daraus zu lernen, und andererseits den thatsächlichen Zuständen Rechnung trägt, so dürfte sich immerhin eine Einrichtung finden lassen, welche besser ihrem Zwecke entspricht, als die dermalige.

Das Zeugnis hat den Zweck, den Zustand des Schülers in Kenntnissen und Willenserziehung zu einer bestimmten Zeit festzustellen und dem Schüler wie dem Elternhause die Ansicht der Schule über diese Punkte mitzuteilen, um die Mitwirkung des letzteren im nötigen Falle herbeizuführen. Sind Kenntnisse und Wille normal, so erfahren die Eltern aus dem Zeugnisse nichts, was ihnen Veranlassung böte, mit der Schule in Verkehr zu treten, und sie werden daher auch diesen nicht suchen. Es wäre also ebenso gut, wenn zwischen Schule und Elternhaus ein für allemal die Abmachung getroffen wäre, daß dasselbe bei normalem Verhalten des Schülers keinerlei Mitteilungen seitens der Schule erhält, d. h. daß bei normaler Entwickelung des Schülers Zeugnisse während des

Schuljahres nicht erteilt werden[1]). Zeigt sich dagegen irgend eine Änderung in Leistungen, Kenntnissen, Willensrichtung und -gewöhnung bei dem Schüler, so geht den Eltern sofort eine genauere Benachrichtigung zu, welche zu ihrer Orientierung ausreicht, mit kurzer Angabe der geeignet erscheinenden Mittel und dem Ersuchen, sich mit dem betreffenden Lehrer — meist wohl mit dem Ordinarius — in dessen Sprechstunde ins Einvernehmen zu setzen. Wenn irgendwo der Satz: principiis obsta! gerechtfertigt ist, so gilt dies von der Schule, und durch gemeinsame Maßregeln seitens der Schule und des Hauses lassen sich meist alle Verschlimmerungen und Verfehlungen der Schüler leicht beseitigen, die nach längerer Dauer nur schwer oder gar nicht mehr zu korrigieren sind.

Es wird durch ein solches Verfahren durchaus nicht ausgeschlossen, daß die Lehrer einer Klasse von Zeit zu Zeit zusammenzutreten und sich über alle oder richtiger nur über die mangelhaften oder sonstwie psychologisch interessanten Schüler einer Klasse besprechen: im Gegenteil, diese Besprechungen werden bei diesem Verfahren häufiger eintreten müssen, dazu aber einen rechten Inhalt gewinnen. Auch die Anfertigung von Protokollen, selbst die Feststellung von Akten kann damit verbunden werden, da bisweilen auch während des Jahres Zeugnisse von Behörden ꝛc. eingefordert werden. Die Formulierung eines genauen Zeugnisses für jeden Schüler, worin auch die Versetzung angegeben wird, erfolgt nur am Schlusse des Schuljahres; dieses Zeugnis wird dann auch den Eltern mitgeteilt. Dasselbe kann wirklich auf Sicherheit Anspruch machen; denn es beruht auf der Erfahrung eines Jahres, während die jetzigen Tertialzeugnisse, namentlich wenn ein Lehrer lauter unbekannte Schüler erhält, was ja doch meist der Fall ist, wenig mehr als tastende Versuche der Beurteilung enthalten. Es fielen bei dieser Einrichtung namentlich auch jene peinlichen Zwangslagen für den gewissenhaften Lehrer weg, in die er gerät, wenn er über Dinge entscheiden soll, die er gar nicht beurteilen kann, z. B. über den häuslichen Fleiß, der ein Produkt so vielfacher konkurrierender Faktoren ist, daß er kaum von den Eltern mit Sicherheit beurteilt werden kann. In keinem Punkte werden die Eltern so leicht zum Widerspruch herausgefordert wie in diesem; sie sehen, daß der eine Junge, dem es leicht wird und der glücklicher organisiert ist, im Fleiß recht gut zensiert wird, obgleich er zu Hause sehr wenig arbeitet, während der andere, dem es nicht so leicht wird, trotz ernsten Strebens und fleißiger Arbeit zu Hause und in der Schule eine minderwertige Note erhält. Daß

[1]) Die Lehr- und Prüf.-Ordn. für d. sächs. Gymn. v. 28. Jan. 1893 bestimmt § 55 nur 2 mal im Jahre schriftliche Censuren, und zwar am Ende der beiden Halbjahre auf Grund besonderer schriftlicher Prüfungen.

die zum Schlusse des Schuljahres erteilten Zeugnisse in ihrer Sprache unzweideutig sein müssen, versteht sich von selbst; sie können es auch, da die Lehrer ihres Urteils sicher sind. Am besten wäre es, wenn für die zur Versetzung nicht genügenden Leistungen nur die Note „nicht genügend“ gewählt würde, während die genügenden und völlig befriedigenden Leistungen Abstufungen in der Bezeichnung aufweisen können.

Man wird vielleicht doch schließlich den Einwand machen, daß die Zeugnisse am Ende des Tertials oder Semesters nicht zu entbehren seien, da sie auch den Zweck verfolgen, auf den Willen des Schülers zu wirken, den Befriedigenden in seinem Fortarbeiten zu ermutigen und den Säumigen anzutreiben. Es wird mit dieser Maßregel gerade so bestellt sein, wie mit dem sogen. Certieren und der Erteilung einer Rangordnung, für deren Notwendigkeit die gleichen Gründe angeführt wurden. Alle diese Mittel scheinen unentbehrlich, so lange man sie anwendet; entschließt man sich, dieselben wegzulassen, so stellt sich ihr Unwert bald heraus. Jeder Schüler kann auch ohne Zeugnis die nötige Ermutigung und die nötige Antreibung erhalten und erhält sie; denn das Zeugnis hat bei dem rasch vergessenden Sinne der Jugend diese Wirkung durchaus nicht, namentlich da nach dem ersten Tertial in der Regel längere Ferien liegen, nach dem zweiten die Aufregung der Weihnachtszeit folgt, es auch gerade hier oft schon zu einer Befeuerung des Fleißes zu spät ist. Zudem kann er alle die Wirkungen, welche das Zeugnis üben soll, wirklich erhalten teils durch das anerkennende Wort des Lehrers im Unterrichte, teils im gegenteiligen Falle durch die sofortige Benachrichtigung der Eltern, welche den gewünschten Erfolg in viel höherem Maße sicher stellt, als das Zeugnis.

Vierter Teil.

Der Unterricht.

A. Die allseitige und einheitliche Geistesbildung.

§ 18. Der Bildungsgehalt der Unterrichtsgegenstände.

Die Aufgabe des Unterrichtes ist zunächst die Entwickelung und Ausbildung der Geisteskräfte und die Bildung des Gedankenkreises oder richtiger der Vorstellungen, die diesen Gedankenkreis ausmachen. Aber der Unterricht soll nicht etwa ein gewisses Material des Wissens und Könnens aufspeichern, sondern er soll die über die Schulzeit hinausreichende Selbstthätigkeit aufrufen, durch die allein Wissen und Können zum geistigen Leben wird. Wir haben nun oben (S. 117 ff.) gesehen, in wie engem Zusammenhange der Wille mit den Vorstellungen und Gefühlen steht; so kommt es, daß der Unterricht keine Vorstellungen und Gefühle hervorrufen kann, ohne auch den Willen in Thätigkeit zu setzen. Daß dies in vollkommener Weise geschehe, bezw. daß die Ausbildung der ganzen geistigen und sittlichen Persönlichkeit richtig angebahnt und vorbereitet werde, darin liegt die Einheit der Erziehung und des Unterrichtes und die schließliche Aufgabe unserer Schulen beschlossen. Dieser letzteren müssen sich Schulverwaltung und Lehrer stets bewußt sein[1]). Es ist zuzugeben, daß die richtige Lösung derselben in gewissem Sinne stets ein Ideal bleiben wird, so lange der Unterricht und die Erziehung an Massen vorgenommen werden muß, und so lange die feststehenden psychologischen Thatsachen keine völlig sichere Beurteilung und Behandlung des jugendlichen Geistes gestatten. Es wird praktisch gar nicht zu vermeiden sein,

Aufgabe des Unterrichts.

Vorwiegen des Unterrichts.

[1]) Dörpfeld, D. Schulgemeinde, das Fundamentalstück ꝛc. S. 30 f. — Karl Keferstein, Ideale u. Irrt. d. Unterr. — Progr. Deu. Zeit- u. Streitfr. Heft 75. Hamburg 1890. — O. Frick, Didakt. Katechism. LP. 28, 1. — Ders., Unmaßg. Vorschl. z. Gestalt. d. Gymn.-Lehrpl. ebd. 28, 15.

daß bald der Unterricht, bald die Erziehung überwiegt, und in unserer Zeit und in den höheren Schulen ist der erstere entschieden vor der letzteren bevorzugt, weil nicht Erziehung nach ihrer sittlichen Seite Gegenstand der Prüfung von einigen Stunden sein kann, die Erreichung aber einer Reihe von Berechtigungen, insbesondere derjenigen zum einjährig-freiwilligen Militärdienst in vielen Fällen nur von dem Ausfall einer solchen Prüfung abhängig gemacht wird. Der Staat vertraut mit Recht auf die unterstützende Wirkung des Militärdienstes zur Ausbildung des Charakters; aber er sollte dann auch das erziehende Moment der Schule ganz und voll zu seiner Wirkung gelangen lassen, indem er die Erlangung des Zeugnisses für diesen Dienst nur an den erfolgreichen Schulbesuch knüpft. Wir dürfen uns nicht verbergen, daß der Massenunterricht und das Prüfungswesen für die Berechtigungen nicht wenig dazu beigetragen haben, die Auffassung zu unterstützen, daß in der Schule im Wesentlichen nur Kenntnisse erworben werden sollen.

Es wurde oben dargelegt, daß die Entwickelung des Bewußtseins und der verschiedenen Formen desselben nur allmählich hauptsächlich auf dem Wege der Bereicherung durch Vorstellungen erfolgt, welche in mannigfacher Weise verbunden und deren Verbindungen durch Wiederholung und Übung immer geläufiger werden. Der ungehinderte Verlauf, die sichere und richtige Verknüpfung, die rasche Reproduktion und die treffende Wahl hängen zum großen Teil von der Anlage ab, sie können aber durch richtige und zweckmäßige Übung entsprechend gefördert werden. Eine allgemeine Gedächtnis- und Verstandesbildung &c. giebt es nicht, da Form und Inhalt des Geisteslebens nicht zu trennen sind, sondern jede formale Bildung ist an die Wirkung des einzelnen Lehrgegenstandes gebunden; so übt die Grammatik die Urteilskraft zunächst nur für sprachliche, die Mathematik nur für mathematische Verhältnisse u. s. w. Doch vermögen die in einem Kreise ausgebildeten Geisteskräfte dem Geistesleben nach den verschiedenen Seiten seiner Bethätigung ein bestimmtes formales Gepräge zu geben, das sich auch bezüglich der Auffassung, Durchdringung und Verwertung anderer Gedankenkreise wirksam zu erweisen vermag. Aber diese Wirksamkeit reicht stets nur so weit, als zwischen den Gedankenkreisen Verwandtschaft besteht, vermag aber durch die klare Einsicht in diese Beziehungen gesteigert zu werden. Die Gedankenkreise und Vorstellungsgebiete, für welche eine ausreichende Übung gewonnen werden soll, werden durch das Bedürfnis einer Zeit festgestellt und sind selbstverständlich für verschiedene Zeiten verschieden[1]). Sie werden ohne Unterricht durch die

Feststellung der Unterrichtsgegenstände.

[1]) Vgl. zum folgenden die trefflichen Ausführungen von H. Kern, Grundriß der Pädag. Kap. 2 §§ 18—26.

Erfahrung und den Umgang vorgebildet und auch später auf diesem Wege neben dem Unterricht erweitert; auch darin ist schon die Begründung enthalten, daß sie durch die Zeit und ihre Anschauungen bestimmt werden. Für unsere Zeit sind erforderlich alte und neue Sprachen, von denen die ersteren durch das Bedürfnis einer historischen Erfassung der verschiedenen Lebensgebiete und durch die ausgeprägt sinnliche und logische Erscheinungsform dem Jugendunterrichte empfohlen werden[1]), während die anderen durch Denkweise und litterarische Erzeugnisse die Ergänzung der modernen, ausschließlich nationalen Denkart bilden und dem praktischen Bedürfnisse des Völkerverkehrs dienen. Auf die nationale Denk-, Vorstellungs- und Ausdrucksweise und den Schatz der aus dem Volksbewußtsein entsprungenen Schriftwerke richtet sich der Unterricht in der Muttersprache; in demselben Maße, wie die angeborene und anerzogene, auch durch lange geschichtliche Entwickelung gestärkte Vorstellungsweise nur in der Muttersprache zur vollen Entfaltung gelangen kann, muß auch diese mit ihrem ganzen Ideengehalte die Grundlage alles Unterrichts bilden. Ausschließlich hat sie diese Bedeutung für die Volksschule, ergänzt wird sie durch die neueren Sprachen in der Real- und Oberrealschule, während in den Realgymnasien und Gymnasien auch der universelle Ideengehalt der europäischen altklassischen Kulturvölker herbeigezogen wird. Aber wie dem auch sei, überall muß dieser fremde Zufluß in das nationale Bett geleitet und nicht nur formell in die Muttersprache umgeprägt, sondern auch mit deren Vorstellungen erweiternd und vergleichend, berichtigend und bereichernd verschmolzen werden. Wir lernen fremde Sprachen, um unsere eigene Sprachkraft zu mehren und so unsere gesamte Bildung zu erhöhen. So bildet der deutsche Sprachunterricht das gemeinsame Band des Sprachunterrichtes überhaupt, und in ihm kommt die Einheit desselben ganz von selbst zum Ausdrucke.

Fremde Sprachen.

Muttersprache.

Das Leben eines Volkes stellt sich in seiner Geschichte und in seinen Einrichtungen dar, gleichviel ob dieselben dem staatlichen, gottesdienstlichen oder privaten Leben angehören; will man die Sprache und Litteratur desselben verstehen, so muß man auch seine Geschichte und seine Einrichtungen kennen; es ist somit untrennbar von dem Sprachunterrichte der geschichtliche Unterricht und die Einführung in die Lebenseinrichtungen der Kulturvölker. Noch wichtiger ist dieser Unterricht für die Charakterbildung; die aus dem Umgange erwachsene Teilnahme zunächst an den Mitlebenden wird zum Interesse an dem geistigen Leben, Denken und Schaffen der Vorwelt, und die eigenen Lebensanschauungen werden bereichert und berichtigt durch die Kenntnisnahme derjenigen, welche von

Geschichte.

[1]) Fr. Fauth, Die wichtigsten Schulfragen. Gütersloh 1878. S. 47—119, D. Prinzipien d. Sprachunterr. — *Paulsen, D. Realg. u. d. hum. Bild. Berlin 1889, S. 9 ff.

den größten Geistern früherer Zeitalter litterarisch niedergelegt worden sind. Leider sind diese Gebiete bei den modernen Völkern meist viel zu kompliziert und zu schwer verständlich, um schon der Jugend zugeführt zu werden; man wird sich dabei auf die Einrichtungen des eigenen Volkes beschränken müssen und nur Verwandtes bei den übrigen hervorheben dürfen, mehr durch gelegentliche Vergleichung als durch systematische Darstellung. Dagegen können bei den Juden, Griechen und Römern die Grundformen und Gesetze staatlicher und gesellschaftlicher Entwickelung ohne große Schwierigkeit zur Entfaltung gelangen; auch bietet sich hier die fast einzige Möglichkeit, schon die Jugend an die Grundrichtung wissenschaftlicher Thätigkeit, an die Herleitung aus den Quellen, zu gewöhnen. Überall ist das letzte Ziel, durch das Studium fremder Geschichte unsere eigene besser und tiefer zu verstehen. Das Werden und Wachsen, die Entwickelung und die Individualität der Völker werden zu einem bedeutenden Teile bedingt durch die Erdräume, in denen sie sich befinden; es ist also unmöglich, das Verständnis dieser Eigenart, von der die Litteratur nur ein Niederschlag ist, zu gewinnen, wenn nicht die Kenntnis der Örtlichkeit erzielt wird: dies ist die Aufgabe der Geographie, welche in dieser Hinsicht eine historische Disziplin ist und durch diese Seite ebenfalls sich der Einheit des sprachlich-historischen Unterrichtes eingliedert. Da es aber keine Vaterlandsliebe giebt ohne Kenntnis des Vaterlandes, so liegt hierin auch die ethische Bedeutung des geographischen Unterrichtes beschlossen, und da ferner keine Anschauung von der Welt ohne Kenntnis der Geographie sich bilden kann, und die Erde die Heimat des Menschengeschlechtes ist, somit eine solche Kenntnis nötig ist, so wird dadurch auch die Ausdehnung des geographischen Wissens über die Erde als berechtigt erwiesen.

Geographie.

Naturwissenschaften.

Die Geographie kann ihre Aufgabe nicht erfüllen, wenn sie nicht in erster Linie auch Naturwissenschaft ist[1]). Die Erdoberfläche, das Luftmeer, das sie umgiebt, die Stoffe, welche sie zusammensetzen, das Wasser, welches einen großen Teil der Erde erfüllt können nur mit Hilfe der Naturwissenschaften in ihrer Bedeutung und Wirkung auf Menschen,

[1]) Über diesen verknüpfenden Charakter der Geographie s. die treffliche Auseinandersetzung v. O. Willmann, Päd. Vortr. S. 104—111. — W. Zopf, Über einige Bezieh. d. geogr.-naturw. Unterr. z. Deutsch, Gesch., Math. u. Zeichn. ZGW. 37, 92 u. ebd. 35, 417 u. 36, 234. — Derselbe, Der naturw. Gesamtunterr. auf preuß. Gymn. beiderlei Art. Breslau 1887. — Vaihinger, Naturf. u. Schule, Köln 1889 hat versucht, die Einrichtungen des Gymnasialunterrichts von biologisch-entwickelungsgeschichtlichem Standpunkte zu rechtfertigen. Inwieweit ihm dies gelungen, steht nicht zur Erörterung. Bei ihm finden sich aber die Ansichten aller bedeutenden Dichter und Denker gesammelt, die in dem Satze sich vereinigen, daß die Erziehungsgeschichte des einzelnen menschlichen Individuums den kulturhistorischen Stufen der ganzen Menschheit parallel gehen müsse.

Tiere und Pflanzen erfaßt und völlig verstanden werden. So leitet die Geographie hinüber zu den beschreibenden Naturwissenschaften; die eigentümliche Entwickelung derselben bringt es mit sich, daß in ihnen das induktive, d. h. das von der Erfahrungsthatsache ausgehende Denken vorwiegt. Es ist natürlich ungereimt zu meinen, daß sie allein diesen Denkprozeß vollführen, denn alle unsere Vorstellungen sind uns, wie oben entwickelt wurde, durch die Sinne zugeführt und in den historischen Disziplinen erst durch lange Übung von denselben unabhängig geworden. Dieses wird bei den Naturwissenschaften in immer steigendem Maße auch der Fall sein, nur werden sie stets wieder, sei es zur Bestätigung, sei es zur Bestreitung, an die Erfahrung und das Experiment sich wenden und zu denselben zurückkehren müssen. Und worauf es für den Unterricht ankommt, die Einführung in diese Wissenschaften wird stets von der rein sinnlichen Anschauung ausgehen müssen, während die ebenfalls teilweise sinnliche Anschauung des sprachlichen Unterrichts bereits mit logischen Prozessen und Gedankenvorstellungen sehr stark gemischt ist. Dadurch ist der Unterricht in der Naturkunde vor allem befähigt, das Interesse am Mannigfaltigen und an dem Wechsel der Erscheinungen hervorzurufen, zugleich aber auch, da dieselben Anschauungen und Vorstellungen oft wiederkehren, die zur Festigkeit nötige Übung zu verleihen und durch Vergleichung sowohl die logischen als die ästhetischen Prozesse zu fördern.

Mathematik und Zeichnen.

Der Unterricht in der Naturkunde bedarf des mathematischen zu seiner Ergänzung [1]). Zählen, Messen und Wägen kann die Naturwissenschaft nirgends entbehren; manche Zweige derselben beweisen die empirisch gefundenen Gesetze durch mathematisches Verfahren und sprechen diese selbst in mathematischer Form aus. Auch die Geographie vermag nicht auf die Mathematik zu verzichten; teils leiht ihr dieselbe ihre Dienste bei der Aufsuchung von Figuren, welche die Aneignung des geographischen Bildes erleichtern, teils hilft sie bei dem Verständnisse der Größen- und Distanzverhältnisse, teils muß die Einsicht in die Reduktion der Darstellung auf dieselbe begründet werden; welche Hilfe dadurch der physischen Geographie und Astronomie bereitet wird, braucht nur angedeutet zu werden. Die Bildung, welche die Mathematik selbst verleiht, bezieht sich zwar nicht ausschließlich, aber doch vorwiegend auf die Verbindung der Vorstellungen durch das Denken, während die formale Seite und damit die Anregung der ästhetischen Prozesse dem Zeichnen zufällt. Man hat die Mathematik mit Recht „einen für sich fortentwickelten Zweig der Logik“ genannt; dadurch ist sie ganz besonders befähigt, dem Schüler das Wesen

---

[1]) Willmann, Didakt. 2, 128.

der verschiedenen Methoden formaler Untersuchung und logischen Denkens zuzuführen. Wenn sich dieselbe so vielfach mit dem Denkprozesse berührt, den auch die sprachliche Bildung in Bewegung setzt, so unterscheidet sie sich von diesem durch die streng logische Form, bei der es Ausnahmen, welche dem Gesetze sich nicht fügen, nicht geben kann, und die dadurch herbeigeführte Klarheit und Sicherheit. Bildet sie allerdings zunächst nur den mathematischen Verstand, so wird doch die Notwendigkeit, sich an gründliches Verfahren zu gewöhnen, welche sie in hervorragendem Maße erfordert und anerzieht, sich auch auf anderen Gebieten förderlich erweisen.

Religionsunterricht. Natur und Geschichte sind die Gebiete, an denen sich die religiösen Gefühle natürlich und intensiv entwickeln lassen; die Aufgabe, dies zu thun, fällt somit dem gesamten Unterrichte zu. Wenn man daneben noch einen besonderen Religionsunterricht für nötig erachtet, so wird dies dadurch begründet, daß der übrige Unterricht nicht in der Lage ist, die biblische Geschichte und die Kirchengeschichte oder auch den positiven Lehrinhalt der einzelnen Religionen und Konfessionen in ausreichendem Maße und in zusammenhängender Weise zu überliefern. Der Religionsunterricht hat also den übrigen Unterricht überall zur Verbindung und Verknüpfung der Vorstellungen heranzuziehen, ihm selbst aber liegt die Aufgabe ob, diese in die Verbindung der religiösen Vorstellungsreihen einzugliedern, dadurch vor dem Verschwinden und Verlorengehen zu bewahren und sie, soweit er dies kann, in religiöse Gefühle umzusetzen.

Gesang. Der Gesang gehört teilweise in die sinnliche Sphäre, insoweit dadurch die Ausbildung einer Sinnesthätigkeit, des Gehörs, bedingt wird; weit erheblicher ist aber für die Schule seine Bedeutung für die Förderung des ästhetischen Vorstellungsverlaufes und für die Entwickelung der sittlichen und religiösen Gefühle. Der Satz „Böse Menschen haben keine Lieder" enthält eine tiefe Wahrheit und darf für den erziehenden Unterricht nicht verloren gehen. Mit dem übrigen Unterricht steht der Gesangunterricht durch die Lieder in Verbindung, welche am besten schon vorher in den deutschen und in den Religionsstunden erläutert und auch außerhalb der Singstunden verwertet werden müssen. In dieser Beziehung wird der Gesangunterricht seinen Zweck, den Gefühlen, welche in der Brust des Schülers erweckt worden sind, Ausdruck zu geben und diesen dadurch eine Stütze zu bieten, und die Förderung des ästhetischen Interesses leichter erreichen.

Turnen. Selbst der Turnunterricht, der in erster Linie die Ausbildung des Körpers zur Aufgabe hat, würde nicht seine ganze Bildungskraft erschöpfen, wenn er bloß nach dieser Seite thätig wäre. Er hat die Selbstbeherrschung durch Übung zu fördern und dieselbe unmittelbar auf körper-

lichem Gebiete wirksam zu machen; für die einzelnen Übungen ist aber verständige Beurteilung gar nicht zu entbehren; endlich wird auch die ästhetische Seite durch denselben Ausbildung erhalten, insofern er nicht nur die freie Verfügung über den Körper verleiht, sondern auch dahin strebt, bei allen Bewegungen ein schönes Ebenmaß zu beobachten und die Bewegungen selbst mit Anmut auszuführen.

So zeigt selbst eine oberflächliche Betrachtung, daß keiner der zur Zeit für die Erziehung und den Unterricht notwendig geltenden Gegenstände eine nur einseitige Ausbildung fördert oder gar zu ihr herausfordert. Vielmehr werden meist mehrere Thätigkeiten des Geistes durch die Beschäftigung mit denselben in Bewegung gesetzt und durch die reichliche Übung zu immer größerer Sicherheit des Verlaufes gebracht. Nirgends geschieht das aber so allseitig und reichhaltig zugleich, als durch den Sprachunterricht, bei dem es sich nicht bestimmen läßt, ob er durch die grammatische Thätigkeit und die Analyse des Inhalts mehr das Denken, durch die Betrachtung der sprachlichen Form, sei es der prosaischen Periode oder der poetischen Sprache, Metrik und Rhythmik mehr die ästhetischen Gefühle, oder durch den Inhalt mehr die intellektuellen, sittlichen und religiösen fördert. Aber selbst der naturkundliche Unterricht, an dem man diese Seite gewöhnlich weniger hervorhebt, vermag für die Ausbildung der gesellschaftlichen, der sittlichen und der religiösen Gefühle bei der rechten Behandlung reichen Beitrag zu liefern, und die Gefahren, welche einzelne Seiten desselben leicht mit sich bringen, sind im Vergleiche zu diesem Gewinne, der aus demselben erwachsen kann, bedeutungslos und leicht zu verhüten.

§ 19. Die Konzentration der Unterrichtsgegenstände.

Die zerstreuende Wirkung d. Unterrichts.

Alle diese Lehrgegenstände finden ihre Einheit in dem zu unterrichtenden Subjekte, in dem Schüler. Daß es diesem möglich oder wenigstens erleichtert werde, diese Einheit zu erzielen, ist Aufgabe des Unterrichtes und der Lehrer. Die hierauf gerichteten Bemühungen haben mit nicht unerheblichen Schwierigkeiten zu kämpfen, welche in erster Linie aus der Menge und Verschiedenheit der Unterrichtsfächer erwachsen[1]). Wenn fast in jeder Lehrstunde diese wechseln, so wird, selbst wenn die Verbindung durch den einheitlichen Geist eines Lehrers hergestellt werden würde, die Schwierigkeit der Verknüpfung immer noch groß genug sein; denn die Vorstellungen, welche in der einen Lehrstunde gewonnen werden,

[1]) Für das Folgende vgl. *meine Abhandlungen „Üb. Konzentration im lat. Unterrichte“ u. „Die Überbürdungsfrage u. die Schule“ in ZGW. 38, 193 u. 39, 1. — *Willmann, Didakt. 2, 565.

finden in den anderen keine Verknüpfung, Erhellung und Befestigung, sondern die in jeder Stunde ohne gegenseitige Beziehungen zuströmenden Vorstellungen stören, schwächen und verdunkeln sich gegenseitig. Recht sichtbar wird dies bei dem Nebeneinander des fremdsprachlichen Unterrichtes; beginnt eine zweite fremde Sprache, ehe die Einlebung in die erste sich vollzogen hat, so werden die gegenseitigen Querungen und Verwischungen erheblich häufiger und intensiver werden müssen. Und doch wird das Lernen, das schließlich nicht in ein rein gedächtnismäßiges Wissen ausarten, sondern mit Staat und Familie zur Ausgestaltung der sittlichen Persönlichkeit beitragen soll, diese Aufgabe nur dann zu lösen vermögen, wenn die einzelnen Lernobjekte sich einheitlich verbinden und dadurch verstärkt geltend machen, daß sie sich gegenseitig durchdringen, heben und stützen, so daß sie teils ohne große Anstrengung und sicher reproduziert werden können, teils durch ihre gegenseitige Verbindung die Kraft erlangen, auf unser inneres Leben einen zum Teil bestimmenden Einfluß zu üben. Jede einzelne Vorstellung ist zunächst an die Vorstellungsgruppe gebunden, zu der sie gehört; innerhalb dieser kann sie leicht ins Bewußtsein gerufen werden, weil es sich hier nur um verwandte, in sich zusammenhängende Vorstellungen handelt, bei denen sich der Übergang von einer zur andern ungehindert vollzieht. Innerhalb einer ganz anderen, aus ihr nicht ähnlichen Vorstellungen bestehenden Gruppe kann eine Vorstellung deshalb nicht ohne weiteres hervorgerufen werden, weil sie sich gar nicht darin befindet, sondern in einer anderen, eben der ihrigen; folglich müssen wir erst zu dieser anderen übergehen, um die Vorstellung zu finden. Soll dies aber mühelos und rasch geschehen, so muß die Überleitung von einer Gruppe zur anderen leicht möglich sein. Dies ist aber nur der Fall, wenn jede Vorstellungsgruppe mit jeder anderen in Verbindung steht. Daraus ergiebt sich die pädagogische Forderung, sämtliche Vorstellungsgruppen zu einer wohlgegliederten Einheit zu verweben. Eine richtig betriebene Konzentration des Unterrichts hat also einen hohen intellektuellen Wert, sofern dadurch der Lehrstoff in dem Gedächtnis befestigt, das Verständnis befördert und vertieft und eine einheitliche zusammenhängende Bildung erreicht wird. Und da der sittliche Charakter Dauer, Klarheit und Zusammenhang des religiös-sittlichen Wissens in gewissen Grenzen allerdings voraussetzt, so kann der Konzentration insofern auch eine mittelbare Bedeutung für die Charakterbildung nicht abgesprochen werden. Nur ist daran festzuhalten, daß durch jene Organisation des Gedankenkreises für die Ausgestaltung des Charakters immer nur Vorbedingungen hergestellt, niemals aber unmittelbare Antriebe sitt-

lichen Strebens und Wollens geschaffen werden [1]). Die eigentliche Triebkraft alles Strebens und Wollens liegt nicht im Gebiete des Intellektuellen, sondern allein im Gemüt, daher, wenn dieses nicht für die Ideale des Lebens erwärmt und gewonnen ist, alle Konzentration der Gedankenkreise, alle Festigkeit, Klarheit und Einheitlichkeit des Wissens für den Charakter gänzlich bedeutungslos bleibt. Die Gefahr, welche die Häufung nebeneinander herlaufender Unterrichtsgegenstände in sich birgt, ist längst erkannt, und es fehlt auch nicht an Versuchen, derselben entgegenzutreten. Versuche der Konzentration. Schon Lessing verlangte, „man solle den Knaben beständig aus einer Scienz in die andere hinübersehen lassen". Zunächst sucht man die zerstreuende Wirkung des Unterrichts durch die zusammenfassende und verknüpfende Thätigkeit abzuschwächen, welche in der Person eines und desselben Lehrers vollzogen wird. Diese Bedeutung haben die Anordnungen, daß der deutsche und lateinische Unterricht auf der unteren Stufe in einer Hand liegen [2]), daß der Ordinarius eine breite Stelle in dem Klassenunterrichte einnehmen solle [3]), und namentlich die in Preußen lange festgehaltene Forderung, daß der Religionsunterricht von einem Lehrer erteilt werde, der in der betreffenden Klasse auch sonst für die Erziehung einflußreichen Unterricht in Händen habe [4]). D. Wichtigkeit d. Religionsunterrichts. In Süddeutschland hat man diese Forderung schon lange aufgegeben und hält sie kaum mehr für die Volksschule aufrecht. Aber selbst in Preußen ist infolge der kirchlich-politischen Verhältnisse mannigfach eine Änderung eingetreten, und es ist aus diesem Grunde überhaupt fraglich, ob eine Umgestaltung möglich ist, so lange der jetzige Zustand besteht. Und doch ist dieser sehr beklagenswert [5]). Wenn dem Religionsunterrichte seine wichtige Aufgabe, an der sittlich-religiösen Erziehung mitzuwirken, gelingen soll, so müssen die Ideenreihen, welche er dem Schüler überliefert, mit dem übrigen Unterrichtsstoffe, nicht bloß dem sprachlich-geschichtlichen, sondern auch dem geographisch-naturwissenschaftlichen in Zusammenhang gebracht werden, um sich mit jenem Gedankeninhalte zu einer bleibenden Einheit zu verbinden. Denn wie im Religionsunterrichte alle Seiten des Intellekts (Denken, Phantasie), Sprache, ästhetischer Sinn und alle Gefühle in Bewegung gesetzt werden, so werden dieselben auch gleichmäßig für alle denkbaren Bildungsstoffe (religiöse, ethische, psychologische, soziale, kulturhistorische, künstlerische, naturgeschichtliche) in Anspruch genommen. Also überall, wo

[1]) Das ist auch der Standpunkt der NL. S. 70.
[2]) Wiese, Verordn. u. Ges. 1², 37 (1³, 56) u. ähnlich in allen deutschen Staaten.
[3]) Ebd. 1², 33 (1³, 53) die C.-Verf. v. 24. Okt. 1887.
[4]) Ebd. 2², 105 (2³, 320).
[5]) Gottschick, Wer soll den Relig.-Unterr. an d. Gymn. erteilen? ZGW. 6, 817. — Volckmar, Über dieselbe Frage ebd. 7, 501.

dies irgend geschehen kann, müßte der Religionsunterricht, wenigstens auf den oberen Stufen, in denselben Händen liegen, wie der deutsche und der geschichtliche[1]). Leider unterstützt die Kirche diese Gestaltung nicht; offenbar gegen ihr wahres Interesse, da in dieser Vereinigung ihre allgemein erziehliche Aufgabe mit ganz anderem Erfolge gelöst werden könnte, als dies jetzt recht häufig geschieht.

Die sprachlich-historischen Fächer. Unter den Lehrgegenständen unserer höheren Schulen sind zwei Gruppen deutlich geschieden, die sprachlich-historische und die mathematisch-naturwissenschaftliche, welche je unter sich in einem tieferen und einheitlichen Zusammenhange stehen[2]). Denn die eine knüpft an den Umgang des Schülers an, setzt dem wirklichen einen idealen mit Menschen der Geschichte und der Dichtung an die Seite und entwickelt die Teilnahme für die Güter der Menschheit und die fromme Achtung vor Gott durch die Lehre weiter; die andere erweitert die Erfahrung des Schülers durch Anleitung zur Beobachtung, durch Schilderung und Erzählung und führt sie in die festen Formen der Gestalt und der Zahl ein. Schon Melanchthon hatte eine richtige Vorstellung von dem Bedürfnisse des kindlichen Geistes, wenn er den Kanon seiner Schulschriftsteller mit dem Satze begann: primi omnium sunt poëtae et historici. Das Geschehene und die Geschichten nehmen des Kindes Interesse am nachhaltigsten in Anspruch; an die Vorstellungen, welche es aus seiner menschlichen Umgebung gewonnen hat, knüpft der Geschichtsunterricht an, welcher ihm die Schicksale bedeutender Menschen der Sage oder der Geschichte vorführt und in seinem weiteren Verlaufe alle Seiten der geistigen Thätigkeit, die verständige und gemütliche Teilnahme an Personen und Handlungen, die klare Einsicht in deren Zusammenhänge, das sittliche, ästhetische und religiöse Verständnis und Interesse mit wechselndem Nachdrucke zur Beteiligung und dadurch zur Entwickelung bringt. Für die Zwecke des Geschichtsunterrichts ist der Sprachunterricht gar nicht zu entbehren, da

---

[1]) Dies ist auch der Standpunkt d. preuß. Lehrpl. v. 1892 S. 70: „Der Rel.-Unterr. soll nicht zu sehr zersplittert und nicht als vereinzeltes Fach behandelt, sondern ohne künstliche Mittel zu allen übrigen Lehrgegenständen, insbesondere den ethischen in engste Beziehung gesetzt werden."

[2]) Vgl. *Ackermann, Üb. d. Konzentration d. Unterr. in Pädag. Fragen. Dresden 1884. S. 19 ff. — E. Viedt, Konz. im Unterr. Progr. Gnesen 1893. — Für den sprachlich-geschichtlichen Unterricht liegt jetzt eine Reihe von Versuchen vor von *Ludw. Hüter, D. Konzentration in sprachl.-geschichtl. u. geogr. Unterr. der U. III. Pr. Gießen 1889, wo das Material völlig bis ins einzelne zusammengestellt und gesichtet ist. — *Georg Ihm, Die Konzentrationsidee u. ihre Bedeutung für die O. III d. Gymn. Pr. Bensheim 1889. — Pr. d. Gymn. Jena 1889. — Huther in ZGW. 45, 529. — Ahlheim, Stoffauswahl der O. II. LP. 31, 66 u. Pr. Gymn. Bensheim 1893, 1894. — Fr. Schmitt, D. Konzentr.-Unterr. in V. Pr. Gymn. Gießen 1893 u. 1894. — Für den gesamten Gymn.-Unterr. habe ich einen Versuch gemacht: Die einheitl. Gestalt. und Vereinfachung d. Gymn.-Unterr. Halle 1890.

er allein einen genaueren und zuverlässigen Einblick in die Schriften gestattet, welche das treueste und allseitigste Bild des bestimmten Volkes liefern, das jetzt gerade der Teilnahme des Schülers näher gebracht werden soll. Auf der andern Seite sind die Dienste, welche der Sprachunterricht für die Entwickelung des Urteilsvermögens liefert, für die Erfassung des Kausalzusammenhanges zwischen Gedanken und sprachlichem Ausdruck, für die Beziehung des letzteren auf die ästhetischen Absichten des Schriftstellers, für die Erfüllung mit sittlichen Ideen, welche das Gemütsleben erregen, fördern und bereichern, groß genug, um seinen Wert für die Schule außer Frage zu stellen. Nicht ganz so leicht zu entscheiden ist die Frage, in wieweit jeder Sprachunterricht zum mündlichen und schriftlichen Gebrauche zu befähigen hat, insbesondere, da wir uns hier noch immer nicht von Vorstellungen der Humanisten- und Reformationszeit befreien können. Daß jene Zeit den Schüler zur mündlichen und schriftlichen Handhabung der lateinischen Sprache befähigen wollte, war natürlich. Das Lateinische war die lingua hospitalis, in der sich die ganze gebildete Welt einander verständlich machte, sie war wirklich das Werkzeug für den geistigen Verkehr der Menschen. Heute trifft dies selbst für den Gelehrten nicht mehr zu. In der Schule kann demnach, was einstens Zweck war, heute nur noch Mittel zu einem anderen Zwecke sein, und wenn wir Sprechübungen und Stilbildung im Lateinischen und Schreibübungen im Griechischen, welche die früheren Jahrhunderte zum Teil nicht kannten, festhalten, so kann es sich für uns nur um den Gewinn handeln, den Gewöhnung an rascheres Zusammennehmen im Disponieren der Vorstellungen und an kombiniertes Bezeichnen, Pflege der leichter und rascher verlaufenden Reproduktion von Ideenreihen und der Vergleich zwischen verschieden gebauten Sprachen für die geistige Ausbildung gewähren. Eine große Gefahr wird dabei häufig nicht gebührend beachtet; sie liegt darin, daß bei der Behandlung des lateinischen Unterrichts die Urteilsentwickelung und das eigene Denken zu sehr zurücktreten hinter dem gedächtnismäßigen Lernen, das auf unseren höheren Schulen eine bedenkliche Ausdehnung angenommen hat, um so bedenklicher, als die Entfaltung der übrigen Wissenschaften auch zu einer vorwiegenden Inanspruchnahme des Gedächtnisses zu nötigen scheint. Dies wäre nicht notwendig, wenn nicht zu sehr auf äußere Nützlichkeit ausgegangen würde. Der grammatische Schematismus muß deshalb durch ein auf dem eigenen Urteil und der selbstthätigen Einsicht der Schüler beruhendes Verständnis je weiter nach oben, desto mehr ersetzt werden. Seine eigenen Gedanken und Empfindungen kann und soll der Schüler im wesentlichen heute nur in der Muttersprache aussprechen, in ihr ist er an ästhetische Behandlung des

Sprachstoffs in Schrift und Wort, an Gewandtheit im Aneinanderreihen von Gedanken und Gedankenreihen schriftlich und mündlich zu gewöhnen und darin zu üben, in ihr soll er dem wechselnden Spiele seines Gemütslebens Ausdruck zu geben vermögen. Halten wir diese unbestreitbaren Sätze fest, so werden wir in der Hauptsache vor Übertreibung und falscher Behandlung bewahrt bleiben. Weder die feiner ausgeführte erschöpfende Kenntnis der Sprachgesetze, noch die Handhabung der lateinischen Sprache als Verständnismittel des gelehrten Verkehrs kann Aufgabe der Schule sein; beides ist dem philologischen Studium der Hochschule zuzuweisen. Das Bedürfnis der Lektüre in erster Linie muß auf dem Gymnasium die Ausdehnung des grammatischen Unterrichts bestimmen: seine nächste Aufgabe ist volles und klares Verständnis des Gelesenen, daneben sollen die Vorteile stilistischer Behandlung für die Entwickelung des Urteils ihre gebührende Beachtung finden[1]).

Die mathematisch-naturwissenschaftlichen Disziplinen.

Nicht gleich innig wie zwischen Sprache und Geschichte ist der Zusammenhang zwischen Mathematik und naturkundlichem Unterrichte. Doch spielt letzterer hier eine ähnliche Rolle wie dort die Geschichte. Auch hier knüpft der Unterricht an die einfachen Thatsachen der Umgebung an, welche das Kind ohne Absicht kennen gelernt hat; daran reiht sich die Gewöhnung an richtiges Sehen, Wahrnehmen und Beobachten, an Nachdenken über den Zusammenhang des Beobachteten unter sich, an Zusammenfassen des Bleibenden und Wesentlichen und Abstrahieren von dem Äußerlichen, Zufälligen; auch hier müssen alle Stufen des geistigen Lebens teils gleichzeitig, teils nacheinander in Anspruch genommen und gebildet werden, was bei dem naturbeschreibenden Unterrichte leicht, bei dem physikalischen nicht ohne Schwierigkeit zu erreichen ist. Noch mehr als bei anderem Unterrichte ist Beschränkung auf das wirklich Elementare notwendig, und die Gefahr liegt nahe, daß bei der in den letzten Jahren erfolgten großen zeitlichen Ausdehnung dieses Unterrichtes dieser Grundsatz nicht gewahrt bleibt, indem weniger auf die Schulung des Geistes als auf die Erzielung von Kenntnissen Nachdruck gelegt, weniger eine Vor- als eine Ausbildung angestrebt wird. Hervorragende Beurteiler haben darauf aufmerksam gemacht, daß durch allzu trockenen systematischen Unterrricht der Geist mit Einzelheiten belastet werde, während der Zusammenhang des Einzelnen mit den großen Erscheinungen der Natur nicht hinlänglich hervorgehoben und die Anwendung der Mathematik auf physikalische Probleme nicht genügend berücksichtigt werde. Vom pädagogischen Standpunkte ist der Vorschlag lediglich zu billigen,

---

[1]) Auf diesem Standpunkte stehen die neuen preußischen Lehrpläne v. 7. Jan. 1892.

in dem ein hervorragender Vertreter der Naturwissenschaften die Aufnahme einer besonderen Disziplin in den Lehrplan der Gymnasien forderte, welche er kosmische Physik genannt hat. Hier böte sich Gelegenheit, in großen Zügen einzelnes aus der Astronomie, der physischen Geographie, der Geologie zu behandeln, die meteorologischen Erscheinungen zu besprechen und durch das Studium des Wassers, der Luft und wohl auch der Verbrennungserscheinungen chemische Thatsachen und Begriffe in den Kreis des Unterrichts zu ziehen[1]). Durch einen solchen Unterricht würde die Vielseitigkeit des Interesses am besten gewahrt, die Gefahr der Zerstreuung vermieden und dadurch die einheitliche Beziehung und Zusammenfassung des Unterrichts sicher gestellt werden. Die Mathematik übt durch die Schulung, welche sie verleiht, den größten Einfluß auf die Erweckung der Verstandeskraft, auf Erzeugung von Klarheit, Schärfe, strenger Folgerichtigkeit im Denken und ist für jeden wissenschaftlichen Beruf ein unentbehrliches Bildungsmittel; aber innerhalb der einzelnen Gebiete könnten manche unnötigen Dinge und viele geradezu schädliche, pedantisch betriebene Übungen beseitigt werden[2]). Die eigentümliche Wirkung der Mathematik liegt in ihren mannigfaltigen, stets klaren und ausnahmslosen Denkformen; die strenge Logik der Urteile stellt sich in der präzisen und klaren Ausdrucksweise dar. Aber im allgemeinen herrscht doch die deduktive Methode der Schlußfolgerung vor, und es ist deshalb der Irrtum abzuweisen, als ob sie an und für sich die Befähigung zu naturwissenschaftlichem Sehen und Betrachten fördere und den Geist des Schülers in die induktive Methode des naturwissenschaftlichen Denkens in höherem Maße einführe, als dies unter gewissen Voraussetzungen auch der Sprachunterricht zu thun vermag; man darf wohl mit mehr Recht dem naturwissenschaftlichen Unterrichte eine vorbereitende Thätigkeit auf den mathematischen zuweisen, als umgekehrt.

Verbindung zwischen den historischen und naturwissenschaftlichen Fächern.

Auch zwischen dem geschichtlich-sprachlichen Unterrichte und der Naturkunde lassen sich Beziehungen mancherlei Art herstellen. Hier bedarf die Verknüpfung zwischen der Natur und der Geschichte durch die religiöse Weltanschauung am wenigsten besonderer Veranstaltungen, da es ausreicht, die aus dem Umgange erwachsenden Anschauungen durch gelegentliche Hinweise zu befestigen. Viel ausgiebiger und wichtiger ist der

---

[1]) *Loth. Meyer, Zukunft d. deutsch. Hochschulen. Breslau 1873, S. 39 ff. — *Aug. Kekulé, Die Prinzipien des h. Unterr. Bonn 1878, S. 26 ff. — *Du Bois-Reymond, Kulturgeschichte u. Naturwissenschaft. Deutsche Rundschau 13, 245 f. — A. W. Hofmann, Berliner Rektoratsrede 1880. — *Loth. Meyer in Schriften des deutschen Einh. Schulver. 1, 43 ff. — Vgl. Zopf, Der naturw. Ges.-Unterr. Breslau 1887.

[2]) Gallenkamp, Protok. d. preuß. Okt.-Konf. 1874, S. 81, u. Über den math. Unterr. in Gymn. ZGW. 31, 1.

Nachweis, wie der Mensch im Laufe der Geschichte die Naturprodukte verwertet und die Kräfte der Natur seinen Zwecken dienstbar macht[1]). Derselbe wird besonders für die neuere Geschichte fruchtbar gemacht werden können, wo Erfindungen und Unterwerfung der Naturkräfte zu großartigen Umgestaltungen aller Lebensgebiete beitragen. Hierbei wird sich der geographische Unterricht besonders förderlich erweisen, indem er den engen Zusammenhang zwischen den Naturverhältnissen und der geschichtlichen Entwickelung aufzeigt und die Betrachtung des geographischen Schauplatzes in Verbindung mit dem Geschichtsunterricht bringt. Und wenn in der Geschichte der Weg aufgewiesen wird und die Mittel, auf dem und durch welche die Menschheit zur heutigen Kultur gelangt ist, werden nicht weniger die typischen Entwickelungsformen nach der natürlichen Seite zu beachten sein. Der Schüler wird durch die Einsicht, wie der Mensch in Befriedigung seiner materiellen Bedürfnisse die ihm gegenüberstehende Natur mit ihrer Fülle an Kräften und Gaben sich unterwirft, aber dabei selbst mehr und mehr den Zwecken der Sittlichkeit und Intelligenz dienstbar wird, den Wert der Arbeit schätzen lernen und einen Ausblick erhalten, daß auch er berufen ist, an weiterer Vervollkommnung mitzuarbeiten.

Damit ist auch die Berücksichtigung des kulturhistorischen Gesichtspunktes als notwendig erwiesen. Dieser Forderung wird dadurch entsprochen, daß die Einheitlichkeit der Bildung für den Schüler auf die großen typischen Kulturstufen gegründet wird, welche die eigene Nation und weiterhin die Menschheit durchmessen hat, und die der Schüler in raschem Zuge nacherlebend durchmessen soll. Da aber für die Entwickelungsgeschichte der Kultur-Menschheit die drei Hauptfaktoren der griechisch-römischen Kultur, des Christentums und der neueren Naturwissenschaft und Litteratur von entscheidender Bedeutung geworden sind, so müssen wir den heranwachsenden Knaben auch durch jene drei Hauptstufen hindurchführen. Die zentrale Stellung bei diesem Lernprozesse gebührt in dem Gedankenkreise, in der Gefühls- und Gemütswelt, in dem Willensleben allein der heimatlichen und vaterländischen Welt, welche überall mit der religiösen in Verbindung zu setzen ist. Die schließliche Frucht eines tüchtigen einheitlichen Unterrichts muß ein lebendiges Stammes-, Volks- und Vaterlands-Bewußtsein, eine ernste vaterländische und religiöse Gesinnung sein[2]).

Was sich durch die ganze Art des Stoffes und die sich entgegendrängenden Bildungselemente als zusammengehörig darstellt, und was

---

[1]) O. Frick, D. Wesen d. Naturg. u. s. Pflege im Unterr. LP. 29, 1.

[2]) O. Frick, LP. 16, 62. — Vaihinger, Naturf. u. Schule. Köln u. Leipzig 1889, S. 3 ff.

durch die Aufgabe des Unterrichts, den Charakter durch feste und einheitliche innere, möglichst mannigfaltige Verknüpfung der Vorstellungsreihen und Gedankenkreise bilden zu helfen, als zusammengehörig empfohlen wird, dürfte unbedingt nicht getrennt werden auch bezüglich der Persönlichkeit, welcher die Aufgabe zufällt, diesen Wissensstoff auszubeuten und dem Geiste des Schülers in der ihm zusagenden und notwendigen Weise zu vermitteln[1]). Dem Schüler der Elementarschule leistet die noch meist bewahrte glückliche Einrichtung, daß er nur einen Lehrer hat, unendlich große Dienste, und seine überraschend wachsenden und erstaunlich sicher verknüpften Vorstellungen haben doch wenigstens zu einem Teile in diesem Verhältnisse ihren tieferen Grund. Der aufmerksame Beobachter findet diese Annahme durch den Gegensatz, welchen der Gymnasialunterricht der Sexta bietet, bestätigt. Denn hier ist die Klage über die Zerstreutheit der Schüler herkömmlich, während an denselben Schülern, die in der vorhergehenden Vorschulklasse gesessen haben, diese Beobachtung jedenfalls in viel geringerem Maße zu machen war. Nun mag man annehmen, daß zu dieser Thatsache in nicht seltenen Fällen der Umstand beiträgt, daß in Unterricht und Zucht minder geübte Lehrer in Sexta vorhanden sind; aber dies trifft doch weder überall zu, noch würde es allein ausreichen zur Erklärung bestimmter Wahrnehmungen. Entschieden den bedeutendsten Einfluß übt hier der Eintritt verschiedener, auch in den Personen der Lehrer nebeneinander getrennt herlaufender Unterrichtszweige, die selbst dann noch die Gefahr der Zerstreuung in sich tragen, wenn die richtige Verknüpfung stattfindet; daß jene steigen muß, wenn noch die zerstreuende Einwirkung mehrerer Persönlichkeiten dazu kommt, liegt auf der Hand. Diese Gefahr wächst auf den folgenden Stufen, namentlich bei dem Erscheinen immer neuer Unterrichtsgegenstände, beständig und erreicht in den obersten Klassen einen auch dann bedenklichen Grad, wenn man bei den Schülern die denkbar günstigsten Verhältnisse an Willensstärke und Charakterentwickelung voraussetzen kann; darf man dies aber, wenn der ganze voraufgehende Unterricht ähnlich angelegt war? Es ist nichts Unerhörtes, daß in Sekunden und Primen in den klassischen Sprachen Dichter und Prosaiker getrennt sind, Religion, Geschichte, Französisch, Deutsch, Mathematik und Physik in verschiedenen Händen liegen, so daß der Schüler in einer Anstalt, die recht wissenschaftlich, wie man sich ausdrückt, das Fachlehrersystem entwickelt hat, der Einwirkung von zehn in verschiedenen Händen ruhenden und doch wohl nur selten einheitlich wirkenden und arbeitenden Unterrichtsgegenständen ausgesetzt ist. Man kann einwenden, daß

Das Klassenlehrersystem.

[1]) Vgl. O. Frick, Päd. Aphorismen. LP. 4, 1. — O. Vogel, D. Klassenunt. Pr. Friedeberg 1890.

die Nachteile des übertriebenen Nebeneinander öfter durch das Nacheinander abgeschwächt werden, da in diesem Falle der Unterricht durch eine Reihe von Klassen in derselben Hand liege. Aber dieser Einwand ist unerheblich; er verkennt sogar, daß in einem solchen Verhältnisse nicht ganz selten ein weiteres Bedenken entsteht. Denn gerade ein solcher Unterricht kommt am meisten in die Gefahr, die einzelnen Unterrichtszweige ohne Rücksicht auf die Einheit zu gestalten und dadurch die pädagogisch wünschenswerte Vielseitigkeit des Interesses in Zersplitterung und Zerstreuung umzukehren. Wenn dann jeder Fachlehrer, unbekümmert um den Zweck des Unterrichts, nur sein Fach in seiner Vereinzelung kultiviert, so entsteht häufig, ja mit einer gewissen Notwendigkeit jene Verstiegenheit der Ansprüche an Wissen und Können der Schüler, welche absolut und relativ zu unbefriedigenden Resultaten und damit zur Überbürdung führt. Zu dieser insofern, als der Lehrer, unbekümmert um die Ökonomie des gesamten Unterrichtes und um dessen letzte Zwecke, sein Ziel in erster Linie auf den Erwerb der durch den Lehrplan meist in allgemeiner und deshalb dehnbarer Weise ausgedrückten und geforderten Kenntnisse richtet, diese mit dem übrigen Unterrichte teils aus Unkenntnis desselben, teils aus Geringschätzung pädagogischen Verfahrens und aus Mangel an Verständnis für die psychischen Vorgänge nicht verknüpft und so die Schüler nötigt, durch Gedächtnisarbeit die Nachteile, soweit dies überhaupt möglich ist, auszugleichen, die sein Unterrichtsverfahren verschuldet hat. Der jüngere Schüler ist bei seiner geringen Entwickelung der Selbstthätigkeit, für die er noch nicht die Kraft besitzt, nicht imstande, diese Verknüpfung herzustellen, zu deren Erlangung er lediglich auf die Initiative des Lehrers angewiesen ist; der ältere, welcher mehr eigene Kraft, vielleicht auch trotz des Unterrichtes mehr Willen besitzt, vermöchte wohl diesen Mangel auszugleichen; aber hier spotten die Fülle des Stoffes, die Masse der Einzelvorstellungen und der fehlende Zusammenfassung und Beschränkung seiner Anstrengung. In diesem Kampfe erlahmen die mittelmäßigen Naturen, und die besseren werden wenigstens oft genug ihrer Arbeit nicht froh; das sind jene relativ unbefriedigenden Ergebnisse, welche eine der tiefsten Schattenseiten unserer höheren Schulen bilden.

Die Heilung dieser bedenklichen Zustände ist nur von richtiger pädagogischer Behandlung zu hoffen. Vor allem muß man sich darüber klar sein, daß die Schulen elementaren Charakter behalten und deshalb die zu weit gehenden Ansprüche des wissenschaftlichen Fachlehrersystems überall eingedämmt werden müssen[1]). Es kann nicht Aufgabe der höheren

[1]) H. Büttner, D. Fachlehrertum. ZhU. 4, 337. 355. 363. — Tournefort, Fachlehrersyst.

Schulen sein, junge Leute zur Universität zu entlassen, die in einzelnen Fächern übersättigt sind, sondern im Gegenteil solche, die noch Lust haben, die Speise, die ihnen hier gereicht werden soll, zu genießen. Diese Beschränkung des Fachlehrersystems muß durch Ausdehnung des Klassenlehrersystems herbeigeführt werden[1]). Es dürfte in den unteren und mittleren Klassen regelmäßig nur zwei Lehrer geben, den für Sprachen, Geschichte event. Religion einer- und den für Mathematik, Naturbeschreibung, Geographie und event. Religion andererseits[2]). Geographie müßte sogar jährlich zwischen beiden wechseln, da sie ein ganz besonders ausgiebiger Lehrgegenstand ist, wenn es sich um einheitliche Verknüpfung der sprachlich historischen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Disziplinen handelt. Für Sexta und Quinta, Quarta und die Tertien, beide Sekunden und beide Primen müßte die Durchführung der Klassen bezw. Abteilungen in den gleichen Disziplinen durch dieselben Lehrer 2—3 Jahre hindurch Regel werden; denn nur in diesem Falle wird einigermaßen die für den Erfolg des Lehrens unentbehrliche Vertrautheit mit dem Vorstellungsschatze der Schüler seitens des Lehrers erreicht werden können, ohne welche die Apperzeption schwach und wirkungslos bleiben muß. Ja wenn zwei Mathematiker und Lehrer der Naturwissenschaften an der Schule sind, so sollten dieselben abwechselnd die betreffende Sexta durch die ganze Anstalt, oder wenigstens so weit, als dies ihr Stundendeputat zuläßt, begleiten; nur müssen die nötigen Vorkehrungen getroffen sein, daß die oben erwähnte Isolierung des Unterrichts nicht eintritt. In oberen Klassen wird diese Zusammenfassung in der Person des Lehrers nicht mehr die gleichartige Bedeutung haben, aber doch keine geringere. Die Hauptfächer, wie Latein oder Griechisch, bezw. Französisch und Englisch, Deutsch, Geschichte und Religion müssen in *einer* Hand liegen. Denn nur auf diesem Wege kann in den so wichtigen letzten Jahren des Schulbesuchs die innere Verknüpfung der Gedankenkreise hergestellt werden, auf der die einheitliche Charakterbildung mit beruht, und ohne die jene innere Ruhe nicht zu erreichen ist, deren Mangel in so be-

---

u. d. Überbürd. d. Schüler mit Hausaufgaben, ebd. 7, 405. — Frick in Schriften des deutsch. Einh. Schulv. 1, 12 ff. — Auch NL. fordern S. 65 u. 70 Beschränkung des Fachlehrertums, freilich immer noch mit Konzessionen an die sogen. Wissenschaftlichkeit auf der oberen Stufe. Die wahre Wissenschaft gelangt überall zur Beschränkung.

1) Dies hatte die C.-Verf. v. 24. Okt. 1837 in Aussicht genommen. Wiese, Verord. u. Ges. 1^2, 33 (1^3, 53). — DC.Sa. IV. 83 S. 106. 161 f. — Curschmann, Gymnas. 1887 Nr. 17. — Auch für höh. Schulen wertvolle Erwägungen: Tews, Durchführ. d. Schulkl. JBwP. 21, 180. — Die Wahrh. in d. Frage d. Überb. uns. Schüler. Dresden 1891.

2) NL. S. 65: „Die innere Verknüpfung verwandter Lehrfächer untereinander und die entsprechende Gruppierung des Lehrstoffes ist nur zu erreichen, wenn wenigstens auf den unteren und mittleren Stufen die sprachl.-geschichtl. Fächer einerseits und die mathem.-naturw. andererseits in jeder Klasse thunlichst in eine Hand gelegt werden."

denklichem Maße die letzten Jahre des Schulbesuches heute beeinträchtigt. Es wird kaum nötig sein, auf die großen Vorzüge aufmerksam zu machen, welche eine solche Konzentration verbürgt. Man denke nur an die Verbindung griechischer bezw. englischer und deutscher Poesie, an die Beziehungen, welche sich zwischen Litteratur und Geschichte, zwischen Mittelalter und Neuzeit einer- und der altklassischen Zeit andererseits herstellen lassen; man braucht sie nicht zu suchen, sondern es gehört eher eine gewisse Kunst dazu, dieselben nicht zu beachten [1]). Wie namentlich der deutsche Unterricht durch eine solche Verbindung gewinnen muß, liegt auf der Hand; nur dann werden alle Lehrstunden deutsche werden, endlich wird auch nur auf diesem Wege das Ideal erreicht werden, dem Griechischen, das seine volle Wirkung erst auf der obersten Stufe bei größerer geistiger Reife üben kann, das Übergewicht zu sichern, ohne daß man eine Vermehrung der Stundenzahl zu fordern braucht.

Griechisch, bezw. Französisch und Englisch, Deutsch, Geschichte und event. Religion werden auf der einen Seite die Einheit bilden, auf welcher sich wie auf einer festen Basis die geistige Arbeit von Lehrern und Schülern aufbaut, während das Lateinische fortfährt, etwas mehr die formal-materiale Bildung zu fördern, was von unten herauf seine Hauptaufgabe war. Kann es in dieselbe Hand mit den drei event. vier erwähnten Fächern gelegt werden, so ist dies weitaus das Beste; ist dies unmöglich, so läßt sich die Isolierung leichter tragen als die des Griechischen, bezw. Französischen und Englischen, mit deren Litteratur und Kunst die idealen Gebiete unseres nationalen Lebens doch noch inniger, wenn auch nicht so extensiv verbunden sind. Für die mathematisch-naturwissenschaftliche Bildung sorgt der mathematische Unterricht, neben dem in Unter-Prima die Physik als eigene Disziplin hergeht, während sie in Ober-Prima mehr und mehr mit demselben zur Einheit verbunden wird; gerade hier würde mathematische und physikalische Geographie am Platze sein. Wenn auch die bisherige Stundenzahl beibehalten wird, so würde doch auf diese Weise eine bedeutende Erleichterung gewonnen, ruhiges Arbeiten und ruhige Sammlung dem Ober-Primaner ermöglicht und gesichert sein. Aber es wird sich bei solcher Behandlung, wenn nur der elementare Charakter dem Unterrichte gewahrt wird, wahrscheinlich ergeben, daß der bisherige Stundensatz von 2 Stunden Religion, 3 Stunden Deutsch und 3 Stunden Geschichte reduzirt bezw. intensiver für die Muttersprache

[1]) Schon hier sei auf den instruktiven Vortrag von *O. Willmann, „Über die Verbindung der Lehrfächer untereinander", Päd. Vorträge S. 100—121, hingewiesen. Das einzelne wird bei Behandlung der speziellen Methodik zu erörtern sein. — Jos. Loos, Der österr. Lehrplan im Lichte d. Konzentration. Wien 1892.

verwendet werden kann. Eine Scheidung der Lehrstunden widerraten übrigens auch innere Gründe, da zusammenhängende Gedankenkreise nicht durch ein mechanisch berechnetes Zeitmaß auseinandergerissen werden dürfen[1]). Was auf den unteren Stufen wünschenswert und notwendig war, Abwechslung und Änderung der Vorstellungsreihen, ist es auf den oberen nicht mehr; vielmehr soll hier der junge Mensch schon eine Ahnung erhalten, daß man eine Meditation nicht beliebig unterbrechen und wieder aufnehmen kann, sondern daß eine gewisse Zeit und wiederholte Übung unbedingt erforderlich sind, um ein neues Interesse mit den schon gesammelten Kenntnissen und den schon vorhandenen Gedankenreihen, mit unseren Gefühlen und Bestrebungen zu vereinigen. Es ist wahrhaftig eine sonderbare Exemplifikation zu unseren Empfehlungen, wie man richtig bei dem deutschen Aufsatze meditieren, wie man die sich zudrängenden sinnlichen und inneren Vorstellungen abweisen, sich längere Zeit und wiederholt mit den allmählich gewonnenen Gedankenreihen vertraut machen und diese befestigen und erweitern soll, wenn jeder Stundenschlag in der Schule die entgegengesetzte Gewöhnung zur Ausführung bringt[2]).

Man klagt so oft und viel über das Vergessen und sieht sich nach allerlei kleinen Mittelchen um, welche einige Abhilfe versprechen: das einzige Mittel, welches dies Übel zwar nicht völlig beseitigen, aber doch ermäßigen kann, eine energische Arbeit zur Herstellung einheitlicher leitender Gesichtspunkte innerhalb der kleinsten wie der größten Stoffeinheiten sowie zur Verknüpfung und Verwebung der aus dem Unterrichte erwachsenden Ideenkreise, bleibt unberücksichtigt. Es wird die Aufgabe der Einzelarbeit sein müssen, die reichen Mittel in Erwägung zu ziehen und festzustellen, welche die verschiedenen historischen Disziplinen teils in sich, teils unter sich für Herstellungen von Centren enthalten, um die sich der Unterricht kürzere oder längere Zeit nach bewußtem Plane bewegt, und auf welche die Einzelergebnisse bezogen werden, um schließlich zu umfassenden, klaren, scharfen und bleibenden Begriffsreihen erhoben zu werden. Diese Kombinationen bieten sich in großer Menge, und der Persönlichkeit des Lehrers bleibt hier die größte Freiheit der Wahl; bestimmend wird immer der Gesichtspunkt sein müssen, welche Kombination die intellektuelle und sittliche Bildung des Schülers am meisten fördert.

Konzentrationscentren.

[1]) Vgl. Frick. DE.Sa. IV. 83. S. 116 ff.

[2]) Ich habe in den letzten Jahren Versuche in dieser Richtung angestellt, die viele Vorteile erwiesen und auch das nicht gleichgültige Ergebnis gehabt haben, daß die Schüler einstimmig die große Vereinfachung und Erleichterung der Hausarbeit anerkannt haben, die nicht allein zeitlich wertvoll war, sondern namentlich ein gründlicheres und sich mehr vertiefendes Arbeiten ermöglichte. Es wäre sehr wichtig, wenn die Ergebnisse ähnlicher Versuche veröffentlicht würden. Denn nur dadurch können jahrhundertelange Vorurteile beseitigt werden. Vgl. m. Schrift: Die schulhygiein. Bestrebungen d. Neuzeit. Frankf. a. M. 1892, S. 50 ff.

Je natürlicher und ungesuchter diese Verknüpfungen sich bieten, desto wertvoller sind sie[1]; alle Künstelei und alles erzwungene Hineintragen von Berührungskreisen ist abzuweisen. Da diese Forderung vielfach noch gar nicht verstanden und in der Regel ganz mechanisch aufgefaßt wird, so sei es gestattet, sie durch ein Bild zu illustrieren. In Goethes Egmont steht die Hauptperson, Egmont, im Stücke wie in einem Spiegelsaal. Alle übrigen Personen sind nur dazu da, einzelne und stets neue Züge zu dem Gesamtbilde zu liefern, welches der Dichter von seinem Helden bei dem Zuschauer erzeugen will. Egmont ist also das Konzentrations-Centrum des Stückes; dabei kommt aber jede andere Person zu vollem Ausdruck und zu voller Wirkung. So muß es auch im konzentrierenden Unterrichte sein. Die Geographie bleibt Geographie, das Lateinische Latein und das Deutsche Deutsch, und kein Lehrer, kein Schüler und kein Beobachter wird den Eindruck erhalten, daß er im Lateinischen in einer Geographiestunde sei u. s. w. Dies schließt aber doch nicht aus, daß, wenn z. B. im Lateinischen ein Lesestück über Armin handelt, das illustrierend und befestigend, natürlich auch selbst sich befestigend, verwertet wird, was das Geschichtsbild im deutschen Unterricht an Stoff geliefert hat, und wenn von den Schauplätzen seiner Thaten die Rede ist, so wird doch auch der Gewinn des Geographieunterrichts beigezogen werden; hat endlich der Zeichenunterricht ein niedersächsisches Bauernhaus oder einen deutschen Speer schon anschaulich gemacht, so wird kein verständiger Lehrer die Gelegenheit versäumen, mit wenigen Worten durch die Schüler auch in diesen Punkten die Schilderung zu größerer Anschaulichkeit führen zu lassen[2]. Dazu sind nur wenige Minuten erforderlich, der Gewinn ist aber unverhältnismäßig größer; denn in dieser

---

[1]) Beispiele giebt O. Frick in d. Ref. d. IV. DE.Sa. 1883 S. 110 ff. u. im 5. H. d. LP. S. 1 ff.; aber auch eine Reihe von anderen Abhandlungen in den LP. enthalten teilweise recht gute Beispiele. — Über Konzentrationsversuche. Pr. R. 1. O. Lippstadt 1872. — *Ackermann, Die Konzentration d. Unterr. mit bes. Rücksicht d. Lehrpl. d. h. Mädchensch. in Päd. Fragen. Dresden 1884, S. 19—78. — Campe, Konzentration u. Dezentralisation d. Unterr. NJP. 89, 316 ff., 353 ff. — Matthias, Konzentration im Unterr. NJP. 136, 553 (nur für Realgymnasien). — *Frick, Allg. Gesichtspunkte f. eine didakt. Stoffauswahl. LP. 12, 1—35. — *Altenburg, Parallele Behandl. verwandter Stoffgebiete. LP. 10, 1. — Wunderliche Anschauungen über die innere Verbindung der Unterrichtsfächer finden sich in der neuesten Litteratur mehrfach; als typisch können die von Th. Ziegler, 10 Vorles. über Schulref. S. 82 ff. gelten. S. dazu Fr. Schmitt im Gieß. Pr. 1893 S. 1; auch Lattmann (s. ebd.) verrät wunderliche Mißverständnisse.

[2]) Th. Vogel in NJP. 148, 1 ff. hat zwar ein solches Verfahren mit der fein-psychologischen Begründung bekämpft: „Die Seele sei kein Kautschukbeutel“; es genügt aber an die Erfahrungsthatsache zu erinnern, daß die Seele, und insbesondere die des Kindes, beständig die Vorstellungsweisen zu ändern bestrebt ist; dadurch wird die psychologische Rechtfertigung des Verfahrens genügend erbracht. Nur erreicht man hier zugleich den Vorteil, daß der natürliche Zug befriedigt und doch die Zucht des Willens geübt wird, indem in dem Wechsel stets der feste Einheitspunkt bleibt.

kurzen Zeit erhält das vorher notwendig einseitige Bild Beleuchtung von allen Seiten, die überhaupt dem Verständnis des Schülers erschlossen sind. In der taktvollen Auswahl und Verbindung des Zusammengehörigen zeigt sich die Lehrkunst, zu dem herkömmlichen naturalistischen Verfahren braucht man kaum einen Lehrer, denn die Dienste, die er dem Schüler leistet, sind sehr gering. Die centrale Stellung, welche die Gesetzgebung dem Ordinarius in seiner Klasse anweist, wird erst durch diese Einrichtung erreicht werden, welche demselben wirklich eine Centralstellung in dem Klassenunterrichte giebt und den Anschluß der Schüler an seine Persönlichkeit ermöglicht. Der Grundsatz der Konzentration verlangt durchaus nicht, daß alle Lehrfächer einem einzigen dauernd und prinzipiell untergeordnet werden, sondern nur allseitige Verknüpfung des Lehrstoffes, wobei es sich ganz von selbst ergiebt, daß einzelne, aber unter Umständen ganz verschiedene Stoffgruppen kürzere oder längere Zeit die Leitung übernehmen. So müßte z. B. im Gymnasium in der Hauptsache das Griechische in Prima präponderieren, wie in den übrigen Anstalten das Deutsche und die Geschichte; dort kann die griechische Lektüre am häufigsten die Verbindungsbrücke zwischen dem altsprachlichen einer- und dem Deutschen[1]), Geschichts- und Religionsunterrichte andererseits herstellen, während hier die Ergebnisse des übrigen Unterrichtes sich in dem breiten Bette des deutschen und Geschichtsunterrichtes vereinigen[2]), aber oft genug werden das Deutsche, die Geschichte, das Lateinische u. s. w. die einzelnen Konzentrationsbestrebungen veranlassen, und die übrigen Fächer, auch das Hauptkonzentrationsfach, werden sich dazu dienend und fördernd verhalten.

Um dieses Resultat zu erzielen, ist die erste Vorbedingung eine tüchtige pädagogische Ausbildung der Lehrer, welche die Erlangung einer auf fester, einheitlicher, wissenschaftlicher Basis ruhenden Didaktik sichert. Der erziehende Unterricht macht nicht den wissenschaftlichen Sinn der Lehrer und ihre wissenschaftliche Thätigkeit entbehrlich; denn um eine Auswahl der Bildungselemente seines Stoffes treffen zu können, muß man denselben wissenschaftlich übersehen und beherrschen; und der leicht erstarrenden und verknöchernden Praxis darf die Befruchtung und Anregung durch die Berührung mit der Wissenschaft nie fehlen. Ganz davon zu schweigen, daß in oberen Klassen nur der aus dem Vollen schöpfende

Wert pädagogischer Ausbildung

1) Ein für den Lehrer nützliches Hilfsmittel hierfür bietet Scherers Darstellung der poetischen Entwickelung Goethes und Schillers.

2) NL. S. 25: „Ein bisher viel zu wenig gewürdigter und doch im Interesse der Konzentration des Unterrichts überaus wichtiger Gesichtspunkt ist die nähere Verbindung der Prosalektüre mit der Geschichte. Dies gilt wie für das Deutsche und alle Fremdsprachen so auch insbesondere für das Lateinische.“

Unterricht der Anregung genug zu bieten vermag. Aber man muß als Lehrer der Jugend vor allem auch wissen, welche Momente des Wissensstoffes den erziehenden Zwecken der Schule sich einordnen und dienen, und dies sagt uns die Fachbildung allein nicht; denn nicht die Überlieferung eines bestimmten Wissensstoffes ist das erste und wesentlichste im Unterricht, sondern eine verständige Didaktik wird überall zuerst darauf ausgehen, daß die Seele des Schülers planmäßig und bewußt zum Mittelpunkt der Arbeit im Unterricht gemacht werde, und eine den psychologischen Gesetzen entsprechende Behandlung wird die Hauptaufgabe des letzteren sein.

Die Entwickelung d. Selbstthätigkeit.

Der Mensch steht in einem dreifachen Verhältnisse: zur Natur, zur Geschichte und zu Gott. Die Erziehung hat die Organe der Seele dafür empfänglich zu machen, daß sie den Bildungsgehalt, der aus diesen drei großen Bildungskreisen erwächst, in sich aufzunehmen und zu durchleben vermögen, oder mit anderen Worten, sie hat den Sinn für die Disziplinen, welche sich in diesen Kreisen eingeschlossen finden, zu wecken und zu bilden, den Natursinn, den geschichtlichen und den religiösen Sinn. In der Er- und Durchlebung dieses Bildungsgehaltes liegt eine wesentliche Grundlage des Charakters beschlossen. Für die Erziehung kann also nur das in Betracht kommen, was fruchtbar gemacht werden kann für die Bildung jener Denk- und Gefühlsgebiete und damit des Charakters, während alles ausgeschieden werden muß, was keine Stätte in der Seele finden kann. Dazu gehören alles zusammenhangslose Wissen und jede bloß äußerliche Abrichtung, auch alles, was nur einer bestimmten Fachbildung zu dienen vermag. Sämtliche nach Ausscheidung dieser wertlosen Bestandteile verbleibenden Stoffe müssen nicht nur sorgfältig gesichtet und gewählt, sondern auch auf alle Weise in innere Beziehung gesetzt, verknüpft und konzentriert werden in der Seele des Schülers. Die notwendige Voraussetzung für das Gelingen ist der Anschluß an seine eigene Erfahrung. Nur wenn das Individuum sich heimisch fühlt im Besitze des geistig beherrschten Stoffes, kann jene freie Selbstthätigkeit und innere Regsamkeit des Geistes bestehen, welche auch über die Unterrichtszeit hinaus dauert, und die Herbart mit dem Namen des Interesses bezeichnet hat, das ihm als Ziel und Zweck alles Unterrichts mit Recht gilt; denn der innere Gewinn dieser Selbstthätigkeit ist die Erhöhung des Gefühles der eigenen Kraft, mit welchem Bildung und Kräftigung des Willens und schließlich auch des Charakters sich verbindet[1]). Da sich diese Selbstthätigkeit nicht auf einen Inhaltsteil des Geistes beschränken darf, sondern

[1]) Frick, LP. 16, 66.

über den ganzen Inhalt erstrecken muß, so darf man dieselbe mit der Herbartschen Schule als eine vielseitige bezeichnen; wenn man auch zugeben kann, daß die von derselben herausgehobenen Interessenrichtungen (empirisches [Wißbegierde], spekulatives [Denken], ästhetisches [Geschmack], sympathetisches [Mitgefühl], soziales [Gemeinsinn] und religiöses Interesse) nicht die einzig möglichen und nicht einmal die logisch richtigsten sind, so darf man doch dieser Einteilung folgen, da in derselben für die Erziehung wesentliche Richtungen nicht vermißt werden [1]). Wie die verschiedenen Disziplinen mehr oder weniger die einzelnen Interessen entwickeln, und wie sich an denselben Stoff verschiedene Interessen anknüpfen, wird bei der Unterrichtslehre zu behandeln sein.

Diese drei Bildungskreise sind der Elementarschule ebenso eigen, wie der höheren; was dort nur elementar geboten wird und in Gestalt lebensvoller Typen, wird hier in Anknüpfung an den dort bereits hergestellten Bildungskreis durch neu hinzutretendes Material erweitert und vor allem inhaltlich vertieft. Schon die Volksschule hat den Grundsatz durchgeführt, daß Sprach- und Sachunterricht Hand in Hand gehen und zusammengehören, denn das Interesse wird von dem Inhalt auf die Form übertragen. Für die höheren Schulen kann sich dieser Grundsatz vor allem dadurch bewähren, daß die Lektüre so ausgewählt und planmäßig verknüpft wird, daß sie immer mehr den geistigen Gesichtskreis der Schüler bereichert und erweitert, ihn von den einfachsten Verhältnissen sozialen Lebens zu ausgebildeten staatlichen Zuständen führt, seine Teilnahme für die einzelnen Persönlichkeiten so gut wie für die gesellschaftlichen und religiösen Zustände erweckt, entwickelt und berichtigt. Wie dies in der Mathematik und Naturwissenschaft geschehen kann, ist oben berührt; überall gehört aber zu einer völligen und fruchtbaren Ausnutzung der Bildungsmomente die Feststellung und die Einhaltung eines systematischen Zusammenhanges und damit die Ermöglichung des Überblicks für den Schüler.

---

[1]) Vgl. Frick, IV. DE.Sa. 83, S. 98 ff. — Kern, Grundr. d. Päd. § 11. — Dittes' Kritik d. Herbart. Pädag. Päd. 7, 660. — Ehrfurcht u. Interesse. NJP. 96, 485. 581; 98, 181. — *A. Walsemann, Das Interesse. Sein Wesen u. seine Bedeutung für den Unterr. Hannover 1884. — Biedt, Darf vielseit. Inter. als Unterr.-Ziel hingestellt werden? Pr. Rogasen 1886, S. 14 ff. — Frick, LP. 16, 54 f. hat folgende Interessentafel aufgestellt:

A. Objektive Seite:	Natur	Geschichte	Gott
	1) Naturgefühl	2) Geschichtl. Interesse a. sympathetisch (für den Einzelnen) b. soziales (für das Gemeinschaftsleben)	3) Religiöses Interesse
B. Subjektive Seite:	1) Empirisch-ästhet. Int. (Anschauung).	2) Spekulatives Int. (Urteil, begriffl. Denken).	3) Ethisches Int. (Wille).

Aufgabe der Konferenzen. Diesen für die einzelne Anstalt festzustellen, wird die Aufgabe der beteiligten Lehrer sein; die Ausführung zu überwachen und die Verbindung und den Zusammenhang, wo sie fehlen sollten, herbeizuführen bezw. die Herbeiführung zu veranlassen, kommt als wichtigster Teil seines Amtes dem Direktor zu. Freilich genügen dazu nicht Konferenzen, die ein- oder zweimal im Jahre abgehalten werden, sondern wöchentlich wird man sich über die Erfahrungen auszusprechen, durch dieselben begründete Abänderungen zu vereinbaren und von ihrer Wirksamkeit sich zu überzeugen haben. Daß die Konferenzen heute von dieser Lösung ihrer Aufgabe weit entfernt sind, wird wohl allgemein zugestanden werden. Auch sind die Beschlüsse und Erfahrungen, sowie der Fortgang des Unterrichts und die Erfolge genau schriftlich festzusetzen. Dieselben können nicht nur für jüngere Lehrer eine Quelle der Belehrung, sondern namentlich für die Fortbildung der pädagogischen Wissenschaft fruchtbar werden. Bei dieser Auffassung ihrer Aufgabe wird den Konferenzen der Stoff nie fehlen, was bekanntlich zur Zeit gar nicht selten der Fall ist. Aber auch dann erst wird man von einer wissenschaftlichen Gestaltung des Unterrichts und der Erziehung reden können, während jetzt der oft wiederholte Vorwurf eines planlosen Experimentierens nicht als völlig grundlos bezeichnet werden kann.

B. Allgemeine Bestimmungen über das Unterrichtsverfahren an den höheren Schulen[1].

§ 20. Die allgemeinen Aufgaben des Unterrichts.

Aufgabe der Methodik. Das gleichmäßige und bewußte Verfahren des Lehrers zur Erreichung der Unterrichtszwecke heißt Methode[2]. Sie wird bestimmt durch die Bedürfnisse und Fähigkeiten des jugendlichen Seelenlebens und hat die Aufgabe, den natürlichen Gang der Erkenntnisprozesse zu unterstützen. Es ist oben dargelegt worden, wie das Wesen der geistigen Prozesse die Apperzeption ist. Dem Unterricht liegt es also ob, überall Neues, das er dem Geiste zuführen will, an vorhandene Vorstellungen anzuknüpfen. Wie wichtig hierbei die Erweckung der Aufmerksamkeit ist, wurde ebenfalls oben gezeigt, desgleichen die Bedeutung der Vorstellungen und

[1] Vgl. die lehrreiche Abhandlung von Dittes, D. Unterrichtsgrundsätze d. Volksschule in Schule d. Pädag. Leipzig u. Wien 1880, S. 536—586.
[2] Capesius Methode, Methoden u. Methodik JVwP. 22, 271.

Gefühle für den Willen; je reicher und fester verbunden die Vorstellungen und Gefühle in unserem Bewußtsein vorhanden sind, desto extensiver und desto intensiver wird sich der Wille geltend zu machen vermögen, der von ihnen angeregt wird.

Die beiden Hauptrichtungen des Unterrichts.

Wir haben im vorhergehenden Abschnitte bereits die drei Gebiete erwähnt, für welche der Sinn des Zöglings geweckt und rege erhalten werden muß, Natur, Geschichte, Gottheit; der Unterricht muß also mannigfaltig sein, um die mannigfaltige Verschiedenheit der geistigen Thätigkeit zu erreichen, aber auch, um einen jeden Schüler so zu erfassen, wie es für seine individuelle Geistesrichtung notwendig ist. Er hat hier zunächst an die beiden Beziehungen anzuknüpfen, in welchen der Mensch zu diesen drei großen Kreisen steht, an Erfahrung und Umgang [1]), aus denen alle Vorstellungen entspringen. Wenn diese Thätigkeit in der richtigen Weise erfolgen soll, so muß er zwei Hauptrichtungen verfolgen, die naturwissenschaftliche und die historische, von denen die erstere an die Resultate der Erfahrung, die letztere an die des Umgangs anknüpft. Beide Gebiete kann man nicht durch einander ersetzen, sondern jedes erzeugt eigentümliche Vorstellungsverbindungen und giebt eine eigentümliche Entwickelung. Deshalb sind auch beide für die Erziehung und den Unterricht unentbehrlich [2]).

Die 3 Hauptthätigkeiten des Unterrichts bezüglich d. Verstandes.

Alle wahre Intelligenz, d. h. Kenntnisse, die Erkenntnis geworden sind, und Wissen, das zugleich Können ist, entsteht aus der vereinten Thätigkeit von drei produktiven Lernthätigkeiten: Anschauen, Denken, Anwenden (Üben) [3]).

Anschauen.

Aller Unterricht muß mit der Anschauung [4]) begonnen, d. h. jeder neue Unterrichtsgegenstand muß in den Gesichtskreis des Schülers gebracht und die Aufmerksamkeit desselben für jenen erweckt werden. Am wirksamsten geschieht dies, wenn die sogen. unwillkürliche Aufmerksamkeit erregt wird [5]). Dieser Erfolg wird dadurch vorbereitet,

---

[1]) Vgl. O. Willmann, Pädag. Vortr. S. 54 ff. — H. Kern, Grundr. d. Päd. § 18.

[2]) Versuche, rationelle Lehrpläne aufzustellen: Karman, Beisp. eines ration. Lehrpl. für Gymn. In Frick u. Meier Pädag. Abh. III. Halle 1890. — Schiller, Einheitl. Gestalt. u. Vereinfach. d. Gymn.-Unterr., ebd. IV. Halle 1890. — Frick LP. 5, 1—44; 12, 1—35. — Altenburg ebd. 10, 1—16. — Richter im Jenaer Progr. v. 1893.

[3]) Dies entwickelt klar *Th. Wiget, D. formalen Stufen d. Unterr. 2. Aufl. Chur 1885. — *Dörpfeld, Der didakt. Materialismus. Gütersloh 1880, S. 119 f.

[4]) DC.Sa. IV. 83, Über die Benützung der in den letzten Dezennien geschaffenen Anschauungsmittel im Unterr. auch der obersten Klassen mit Beschränkung auf d. philol.-histor. Lehrgegenst. excl. d. Geogr. — DC.Sch. VI. 82. Über Anschauungsmittel. — F. Kränkel, Die Anschaulichk. beim Unterr. Progr. Donaueschingen 1879. — *Menge, Wie ist der Unterricht im Gymn. anschaulicher zu gestalten? NJP. 124, 133. 161. — Böse, Über Sinneswahrnehm. und deren Entwickel. z. Intellig. Braunschweig 1870. — Heußner, Wert d. Ansch. in Verh. d. 15. Gen.-Vers. des Ver. von Lehrern der Prov. Hessen-Nassau. Hofgeismar 1890. — Baumeister, Ansch. u. klass. Altert. München 1891.

[5]) S. oben S. 101 f.

daß durch Bezeichnung des Zieles der Schüler veranlaßt wird, den in seinem Bewußtsein vorhandenen Vorstellungs- und Gefühlsapparat und seinen Willen für die Apperzeption des Neuen einzustellen und bereit zu halten. Alsdann muß der Lehrer zu erfahren suchen, welche Vorstellungen für seine Anknüpfung bei den Schülern vorhanden sind; je lebendiger diese sind, und je klarer und anschaulicher seine Heranbringung des Neuen ist, desto kräftiger erfolgt die Apperzeption, und desto intensiver ist die unwillkürliche Aufmerksamkeit. Dabei wird das im Gedankenkreise Vorhandene, was für das Neue fruchtbar werden kann, herausgelöst, berichtigt und völlig klar gestellt und zugleich immanent wiederholt. (Zergliederndes, herauslösendes, erläuterndes Unterrichtsverfahren.) Die Anschauung kann eine äußere sein, wenn ihre Wahrnehmung mittels der Sinne erfolgt — dies wird in dem naturkundlichen und zeichnenden Unterrichte die Regel sein — oder sie kann eine innere sein, wenn der Lehrer mittels der Sprache und mit Hilfe der Phantasie vorhandene, aus der Erfahrung stammende Vorstellungen in dem Bewußtsein wach und zur Erreichung des ihm vorschwebenden Zieles zu Hilfe ruft; dies wird im historischen Unterrichte das gewöhnliche Verfahren sein, wobei bildliche Darstellungen und Anschauung malerischer oder plastischer Kunstwerke unterstützend wirken. Aber auch im sprachlichen Unterrichte kann das sinnliche Moment weit mehr, als gewöhnlich geschieht, betont werden, wenn bei Worten und Wendungen auf die sinnliche Grundlage zurückgegangen wird. Überall muß mit der Anschauung des einzelnen, also mit der konkreten Vorstellung begonnen und erst von da zur allgemeinen Vorstellung, zum Begriffe fortgeschritten werden. Häufig geht schon bei dem Schüler ein unbewußtes Wahrnehmen der Einzelheiten voraus, das jetzt in das Bewußtsein gebracht werden muß. Die Anschauung richtet sich zunächst scheinbar immer auf das Ganze, während sie in der That stets aus mehreren einfachen oder Einzelvorstellungen entsteht, und zwar nur so vielen, als Merkmale gemacht worden sind. Allmählich hebt sie die einzelnen Teile und Seiten schärfer und getrennter heraus, und zwar in dem Maße an Energie zunehmend, als sie die gewonnenen Vorstellungen mit vorhandenen zu verbinden vermag. Durch diese empirische Beobachtung wird auch das Verfahren beim Unterrichte bestimmt. Nachdem durch die Vorbesprechung, welche verwandte Vorstellungen aus dem Erfahrungsleben ins Bewußtsein ruft, die Aufmerksamkeit des Schülers für den neu aufzunehmenden Stoff geweckt ist, wird dieser ihm dargeboten und konkret in seinen Gesichtskreis gebracht [1]). Von der Wahrnehmung

---

[1]) *H. Scherer, D. Pflege der Beobachtung u. ihr Wert f. d. menschl. Bild. Festschr. d.

des aus Einzelvorstellungen sich aufbauenden Ganzen schreitet der Unterricht zur Beschreibung des einzelnen fort und endet mit der Zusammenfassung des einzelnen zum Ganzen (analytisch-synthetisches Verfahren). Erst jetzt ist die mannigfach unvollständige Gesamtvorstellung vollständig und richtig. Schon damit ist ausgesprochen, daß die Anschauung allein nicht ausreicht; vielmehr hat der Lehrer den Willen des Schülers in Bewegung zu setzen, damit die Anschauungen zu Vorstellungen werden, so daß der Schüler ein klares, starkes und festes Bewußtsein bekommt und die Kenntnis Erkenntnis wird. Dazu dienen die Apperzeption und die Verbindung der Vorstellungen [1]), welche der Lehrer zu bestimmten Zielen führt, wobei teils ein Zulernen, teils ein Umlernen stattfindet (erweiterndes Unterrichtsverfahren). Die Kunst des Sehens muß systematisch erlernt werden; ungenaues und flüchtiges Betrachten giebt verschwommene Anschauungen, die meist bald wieder gänzlich verblassen [2]). Wo es möglich ist, muß das Zeichnen als Kontrolle verwandt werden. Das von der Schule zu fordernde und zu übende begriffliche Denken [3]) und das Sprechen decken sich insofern in dem jugendlichen Alter, als nur, was ausgesprochen wird, die Kontrolle gestattet, daß es auch richtig vorgestellt und im Vorstellungsverlauf erichtig verknüpft wird. Es ist also unumgänglich, daß der Schüler stets veranlaßt werde, sich über seine Anschauungen und die gewonnene Erkenntnis vollständig, klar und deutlich auszusprechen [4]); und da das Denken in zusammenhängender Weise erfolgt, so muß der Schüler, und je weiter unten, desto energischer, genötigt werden, stets in Sätzen zu sprechen, so einfach deren Bildung auch sein mag. Auch auf artikuliertes Sprechen ist zu halten; denn wir denken das Wort um so mehr, je vollständiger wir es artikulieren, und wir artikulieren es um so vollkommener, je vollkommener wir es denken [5]). Über die Bedeutung der Frage bei dieser Art des Unterrichtes wird weiter unten zu sprechen sein. Für den Lehrer erwächst die Pflicht, den Unterrichtsstoff genau zu durchdenken [6]) und alles auszuscheiden, was die entstehenden und sich assoziierenden Vorstellungsreihen stören und verdunkeln kann, also den Unterricht von allem Zufälligen zu befreien und nur auf das wirklich

---

Gießener Gymn. 1885, S. 106 ff. — Hornemann, D. Zukunft uns. höh. Schulen. Schr. d. deu. Einh. Schul-V. 2, 34 ff.

[1]) Über Reihenbildungen vgl. *Frick IV. DESa. 1883, S. 123 ff. — *Derselbe, Die praktische Bedeut. d. Apperzeptionsbegriffs für den Unterr. LP. 8, 1—21. — Ziller, Mater. z. spez. Pädag. 3. Aufl. Dresden 1886, S. 261 f.

[2]) Frick, LP. 13, 1—25.

[3]) Daß man auch ohne Worte denken kann, s. Hoppe, Das Auswendiglernen, S. 51 f.

[4]) Wilhelm, Die Mitbeschäftigung d. Schüler mit d. Gegenst. d. Unterr. ZÖG. 11, 335.

[5]) Hoppe, Das Auswendiglernen, S. 29.

[6]) Hilfe gewährt O. Frick, Didaktischer Katechism. LP. 1, 6; 2, 1.

Bildende zu beschränken. Weder der naturwissenschaftliche noch der geschichtliche Unterricht dürfen zufällig gewählte und isolierte Bestandteile bieten, sondern der Gruppierung und Zusammenfassung zu lebensvollen Typen fähige Erkenntnisse, welche das Wesen der Arten und Gattungen durchsichtig zeigen und in ihrem Zusammenhang mit dem Ganzen und der umgebenden Welt aufzuweisen sind. Der naturwissenschaftliche Unterricht hat also nicht beliebige Einzelbilder von Tieren und Pflanzen vorzuführen, sondern mit der besonderen Betrachtung des einzelnen immer ein lebensvolles Gesamtbild aus der Natur (die Biene an der Arbeit, die Tanne im Walde ꝛc.); denn der Schüler soll nicht nur das einzelne mit scharfer Beobachtung und seine gemeinsamen Merkmale mit klarem begrifflichen Verständnis, sondern er soll auch das Ganze des Bildes mit allen seinen geistigen Kräften erfassen und es mit gemütlicher Beteiligung in sich erleben. Ebenso werden im geschichtlichen Unterrichte Typen als die Elemente und Träger des geschichtlichen Lebens zu schaffen sein, welche für den gesamten Unterricht beibehalten werden können, indem sie nur in entsprechender Weise mit dem zuwachsenden Stoffe verknüpft, durch denselben bereichert und erweitert werden. Durch eine verständige Auswahl des Stoffes und durch besonnene Verbindung der einzelnen Unterrichtsgegenstände kann es ermöglicht werden, daß der Schüler successive durch die verschiedenen Stufen der Kulturentwickelung hindurchgeführt wird und diese auf verschiedenen Gebieten (Religion, Staat, Poesie ꝛc.) gleichsam mit durchlebt. Dies kann z. B. schon in vortrefflicher Wirksamkeit beim Bibellesen und in der biblischen Geschichte geschehen, wo die nationale Entwickelung von einem Menschenpaare ausgeht und durch die Patriarchenstufe, die Helden- und Richterzeit, die Königsherrschaft und die Verfallzeit bis zum Untergange des Volkes zu verfolgen ist. Aber so ziemlich alle Schriftstellerlektüre kann auf den verschiedensten Gebieten diese Kulturentwickelung geben, z. B. für Kriegsverhältnisse Homer — Herodot — Livius — Cäsar — Tacitus — Archenholz — Lanfrey. Nur darf man nicht diese Verknüpfungen auf einen Schriftsteller beschränken und diesen in jedes Bedürfnis des Unterrichts hineinpressen wollen. Es bedarf kaum besonderer Hinweisung, daß die Anschaulichkeit des Unterrichts durch graphische Darstellungen (Schreiben und Zeichnen) gefördert werden kann (deiktische Lehrform); doch ist überall als Grundsatz festzuhalten, daß die Anschauung des realen Objektes, wo dies geschehen kann, allen graphischen Darstellungen vorzuziehen ist, da im letzteren Falle nur das Flächen-Sehen, nicht das körperliche in Anwendung kommt, also die Vorstellungen mangelhaft und oft unrichtig sein müssen. Sodann muß die Aufmerksamkeit der Schüler auf das Wesentliche gelenkt werden, auch darf nicht

zu vieles auf einmal in den Gesichtskreis gebracht werden; endlich muß die Betrachtung mehrmals in Abschnitten wiederholt werden, um zu haften.

Es ist schon im Vorhergehenden verlangt worden, daß die Anschauung und Vorstellung nicht vereinzelt bleibe, sondern zum allgemeinen, eventuell zum typischen Bilde fortschreiten müsse. Dieses Ziel muß auf induktivem Wege mittels der Zusammenstellung und Vergleichung (Gleichheit und Kontrast) erreicht werden. Dies erfolgt dadurch, daß zwei oder mehrere Objekte nebeneinander ins Bewußtsein gestellt und ihre gleichen oder verschiedenen Merkmale gesucht werden; der subjektive Vorstellungsprozeß, in dem dies vor sich geht, heißt urteilen, wobei es darauf ankommt, daß das Objekt, um das es sich eigentlich handelt, nebst den Merkmalen, worin es einem andern Objekt gleicht oder sich von ihm unterscheidet, wirklich deutlich vorgestellt werde. Natürlich kann dies nur mit Erfolg geschehen, wenn die einzelnen Vorstellungen mit Sorgfalt und Pünktlichkeit aufgefaßt und in der Rede ausgesprochen worden sind; denn ein scharfes Gesamtbild muß sich aus lauter einzelnen klaren Zügen und Reihen zusammensetzen. Stets auf dem Wege des Selbstfindens und der Selbstthätigkeit, die sich in seinen Urteilen kundgiebt, führt man den Schüler zur Abstraktion des Begriffes, zu dem die Einzelvorstellungen das Material geliefert haben, oder zu dem zusammengesetzten Begriff oder zu der Begriffsreihe, die sich aus einer Summe von einzelnen gewonnenen Begriffen zusammensetzen. Der Begriff kommt dadurch zustande, daß die gemeinsamen Merkmale zweier oder mehrerer Objekte heller ins Bewußtsein treten, indem je zwei Merkmale, welche in beiden Vorstellungen enthalten sind, in einen Vorstellungsakt verschmelzen und so sich verstärken. Hierbei ist die Urteilsform, wobei die Vorstellungen von Subjekt und Prädikat zuerst auseinandertreten und darum schärfer aufgefaßt werden, ein Hauptmittel zum deutlicheren Vorstellen und festeren Einprägen. Auf dieser Thatsache beruht die große Bedeutung der Frageform im Unterrichte. Auch die schwierigste Denkoperation, der Schluß, muß massenhaft geübt werden. Seine bildende Wirkung liegt in der Anstrengung, drei Vorstellungskomplexe mit ihren Beziehungen gleichzeitig und mit voller Klarheit nebeneinander im Bewußtsein festzuhalten; das ungeübte Denken wird hier durch die Einfügung eines Mittelbegriffs in zwei zu weit auseinanderliegende Vorstellungskomplexe unterstützt. Der Erfolg hängt wesentlich von der Klarheit dieser beiden Vorstellungskomplexe ab, sowie von der Ruhe, mit welcher dieselben vorgestellt werden. Umgekehrt wird im deduktiven Verfahren die gewonnene Vorstellungs- oder Begriffsreihe wieder zu der Einzelerscheinung in Beziehung gebracht und diese durch jene er-

Denken.

Induktion und Deduktion. klärt. Induktion und Deduktion bilden die beiden einander ergänzenden Methoden aller wissenschaftlichen Forschung und aller wissenschaftlichen Unterweisung; der Schüler muß also für beide in gleichem Maße befähigt, in beiden in gleichem Maße geübt sein. Während die Fertigkeit in der deduktiven Operation durch Übung der unmittelbaren äußeren und inneren Auffassung und der richtigen Wiedergabe von Erscheinungen der Sinnenwelt und der einfachen Begriffserscheinung, des Vermögens genauer Vergleichung und Unterscheidung, sowie der Unterordnung unter gemeinsame umfassende Vorstellungen, endlich der Befähigung für Erkenntnis des ursächlichen Zusammenhanges hauptsächlich in dem naturwissenschaftlichen Unterrichte gefördert und herbeigeführt werden muß, jedoch so, daß überhaupt bei jeder Zuführung neuer Vorstellungen in jedem Unterrichtsgegenstande der gleiche Weg eingeschlagen wird, kommt die Übung im deduktiven Verfahren vorwiegend dem sprachlichen und mathematischen Unterrichte zu. Selbstverständlich kann nirgend, weder in der Schule noch in der Wissenschaft, eine von beiden Methoden ausschließlich in Anwendung kommen. Während die induktive der Zuführung neuer Kenntnisse und der Erweiterung der alten dient, verleiht die deduktive hauptsächlich die Sicherheit in der Anwendung der gewonnenen Vorstellungsreihen auf den einzelnen Fall.

Genetisches Verfahren. Wenn die Vorstellungen und Vorstellungsreihen klar und deutlich sein sollen, so müssen sie nicht allein von der Anschauung ausgehen, sondern womöglich auch mittels des genetischen Verfahrens gewonnen werden[1]. Der Lehrer — nicht ein Buch — muß auf die Entstehung des Gewordenen zurückgehen und entweder in zusammenhängender Rede oder durch Frage und Antwort den Gegenstand seiner Unterweisung vor dem leiblichen oder geistigen Auge des Schülers entstehen lassen; zu diesem Zwecke muß er auf die einfachsten bekannten und am festesten sitzenden, weil geläufigsten Vorstellungen zurückgreifen, aus denen sich dann das Ganze weiter entwickelt. Das ist jene schon von Ratichius und Comenius erhobene Forderung, daß der Unterricht vom Nahen zum Fernen, vom Leichteren zum Schweren, vom Bekannten zum Unbekannten, vom Einfachen zum Zusammengesetzten fortschreite. Die letzte Forderung ist aber nur mit Beschränkung auf den synthetischen Unterricht durchzuführen; denn Worte, Laute, Zellen, Atome und Punkte z. B. sind zwar das Einfache, aber der Unterricht wird mit dem Satze bezw. Worte, der Pflanze, dem Mineral, dem Körper beginnen, also mit dem Zusammengesetzten. Es kommt dabei hauptsächlich darauf an, daß die Elemente klar und deutlich

[1] Kern, Grundriß d. Pädag. § 36.

sind, und daß der Lehrer ohne alle Abschweifung nach genauem Plan ohne ein überflüssiges Wort auf sein Ziel losgeht.

Wenn aber Vorstellungen sich assoziieren sollen, so müssen sie in innerer oder äußerer Beziehung stehen, und die im Bewußtsein befindlichen müssen fest und sicher genug sein, sonst wird die neue Vorstellungsmasse nicht mit der nötigen Raschheit und Sicherheit aufgenommen werden. Es ist also ein Haupterfordernis für den Lehrer, daß er stets genau den Unterricht so vorbereitet, daß immer neue Vorstellungen an festsitzende angeknüpft werden, und dies kann nur dadurch erreicht werden, daß durch unablässige Übung[1]) in dem Verlaufe bestimmter Gedankenreihen dieser selbst ohne irgend welches Hindernis und ohne Trübung rasch und sicher erfolgt. Eine unerläßliche Voraussetzung hierfür ist, daß der Lehrer immer den ganzen Gang des Unterrichtes übersieht, sich über die mehr oder minder vollkommene Beherrschung der Vorstellungsreihen genaue Aufzeichnungen macht und überall, wo der Verlauf öfter und leicht gestört erscheint, durch immer wiederholte Reproduktion der sich leicht einstellenden Verdunkelung entgegenarbeitet. Da aber nur durch große Übung eine Sicherheit des Gedankenverlaufes zustande kommt, und dieser um so sicherer, rascher und unbehinderter erfolgt, je häufiger er reproduziert wird, so ist es von größter Wichtigkeit für den Erfolg des Unterrichtes, daß der Übungsstoff nach der Kraft der Schüler und nach dem Maße der zur Verfügung stehenden Zeit auf das unbedingt Notwendige beschränkt und alles Überflüssigen entkleidet wird. Gegen diese fundamentale Forderung verstoßen die meisten Lehrer, indem sie sich nur eine ungefähr bemessene, selten ins einzelne ausgearbeitete Zeit- und Stoffeinteilung machen. Der sichere Erfolg der Volksschule, die noch dazu mit viel einfacheren Stoffen zu thun hat, als die höhere Schule, beruht in erster Linie auf der Gewöhnung der Lehrer an eine solche Einteilung. Um wieviel notwendiger erscheint diese bei dem erheblich anders gestalteten Lernstoffe der höheren Schulen, namentlich wenn der Lehrer stets gegenwärtig hat, daß durch diese Thätigkeit vorzugsweise das Kraftgefühl, der Wille und das Gedächtnis des Schülers entwickelt und damit die Freude an einem selbsterworbenen geistigen Besitze hervorgerufen wird. Auf diesem Wege erzeugt der Schulunterricht die formale Bildung. Man versteht darunter „die Fertigkeit, verwickelte Bestände von Thatsachen genau aufzufassen, sicher und sachgemäß zu analysieren, endlich sie auf ihre einfache Gesetzmäßigkeit zurückzuführen. Diese Fertigkeit schließt ein die Fähigkeit zu angespannter, beharrlicher, vielseitiger Aufmerksamkeit in der Beobachtung,

Üben und Anwenden.

[1]) Hartung, Das Üben JWwP. 8, 282—306. — Kiene, Wissen und Können in ihrer Bedeutung für d. allgem. Bildung. ZGW. 11, 114.

sicheres Unterscheiden des Erheblichen und Unerheblichen, divinatorisches Treffen des springenden Punktes, endlich methodische Sicherheit in der verifizierenden Untersuchung, sowie in der Darlegung und Beweisführung"[1]). Jeder Unterrichtsstoff vermag hierzu beizutragen und muß es; denn die formale Bildung des einzelnen Faches ist notwendig einseitig, weil die geistige Kraft, die dadurch erzielt wird, an dem Vorstellungsinhalte haftet, an dem sie sich bildete. Im reichsten Maße ist der Sprachstoff geeignet, auf der Schule Kraft und Beweglichkeit der Intelligenz zu erzeugen, weil durch ihn die Übung in der Auflösung verwickelter Gedankenzusammenhänge und in der Klarlegung ihrer grammatischen, logischen, psychologischen Verbindung am reichlichsten gefordert wird.

Stillstände und Rückblicke.

Um den Vorstellungsreihen die Zeit zu der nötigen Gewöhnung zu geben, muß der Unterricht gleichmäßig, stetig und langsam fortschreiten; doch würde dies allein nicht genügen, sondern es müssen von Zeit zu Zeit, und je weiter nach unten, desto öfter, aber auch auf der oberen Stufe häufig genug, Stillstände eintreten, um über die gewonnenen Vorstellungen und die Fähigkeit, Stärke und Zuverlässigkeit ihrer Assoziation vollständigen Überblick zu gewinnen, durch Rückblicke dem Schüler die Möglichkeit der Sammlung zu geben und dadurch ihn um so begieriger zu machen, Neues zu apperzipieren. Zweckmäßig werden diese Einschnitte da gemacht werden, wo zusammenhängende Gedankenreihen zum Abschluß gelangen und neue Assoziationen eintreten sollen. Schon Ratichius hat verlangt, daß der Unterrichtsstoff „dem Schüler einzeln zugezählet werde", und die Herstellung von abgeschlossenen kleineren Abschnitten, die etwas — gleichviel ob für den Unterricht oder die Erziehung — begrifflich Neues enthalten, sog. methodischen Einheiten, ist eine Hauptforderung verständiger Unterrichtserteilung. Der Umfang derselben wächst mit zunehmender geistiger Entwickelung, darf aber nie zu weit bemessen werden. In vielen Lehrgegenständen ergeben sich diese Abschnitte von selbst, z. B. in der deutschen Lektüre, in der Geschichte, in der Geographie. Selbstverständlich ist, daß der Schüler dabei lernt, ein Ganzes als solches aufzufassen und zusammenhängend zur Darstellung zu bringen. Während auf der untersten Stufe z. B. eine Deklination, die Formen einer Tempusgruppe, eine Pflanze oder ein Tier, eine Erzählung des Lesebuches oder eine biblische Geschichte mit der daran geknüpften inhaltlichen und formalen Besprechung solche methodische Einheiten bilden, werden sich auf der oberen Stufe dieselben in der Regel als Abschluß und Resultat einer kleineren oder größeren Zahl von zusammengehörigen Lektionen ergeben

Methodische Einheiten.

[1]) Paulsen, D. Realg. u. d. human. Bildg. Berlin 1889 S. 18. — Ed. Ackermann, Die form. Bild. Langensalza 1889.

(z. B. Geschichte der Salier, der Hohenstaufen, ein Drama, ein Kapitel der Geometrie oder Physik u. ä.). Auf dieser Beobachtung beruht die Einteilung der grammatischen Lehrbücher, die aber insofern eine äußerliche ist, als unter eine Rubrik Gedankenverbindungen eingeordnet werden, die wenig Neigung haben, sich anzuschließen und zusammenzuordnen, die im Gegenteile sich stören und verwirren, z. B. die Ausnahmen von den Regeln, die Unregelmäßigkeiten der Formenlehre u. ä. Nur wenn die Vorstellungen lückenlos verbunden werden, wenn das Neue sich von selbst und ohne künstliche Veranstaltungen an das Vorhergehende anschließt, wird der Unterricht richtig fortschreiten und die vollständige Aneignung und Beherrschung des Lehrstoffes erzielt werden. Der Mangel gerade an diesem Zusammenhange ist nicht selten schuld an dem Mißerfolge des Unterrichts.

Bildung der Phantasie.

Es könnte nach dem Bisherigen scheinen, als wäre die Bildung des Verstandes die einzige Aufgabe der höheren Schulen im Unterrichte. Dies wäre ein schwerer Fehler. Vielmehr ist von kaum weniger großer Bedeutung die Bildung der Phantasie[1]). Dieselbe ist, wie oben dargelegt wurde, ein Denken in Bildern und die ursprüngliche Form des Denkens, welche sich erst allmählich in die logische Gedankenform umwandelt; jedoch bleibt das anschauliche Wirken der Phantasie neben dieser bestehen, und es bereitet oft dieselbe vor, indem es die allgemeineren Verknüpfungen derselben in konkreter Gestalt vorausnimmt. Über das Verhältnis von aktiver und passiver Phantasie und die Notwendigkeit für die Erziehung, die letztere allmählich in die erstere umzubilden, ist oben gesprochen worden (S. 108 ff.). Ohne ihre Mitwirkung ist überhaupt ein Unterrichtserfolg selten möglich; denn mit ihrer Unterstützung erhalten die Vorstellungen erst die Plastik und Anschaulichkeit, welche für die Auffassung notwendig sind. Besonders geeignet sind in dieser Hinsicht Fragen, welche die Schüler nötigen, sich nach bekannten Verhältnissen unbekannte, aber ana-

---

1) Außer den S. 109 erwähnten Schriften: K. B. Stark, Kunst u. Schule. Jena 1848. — Schöll, Pflege d. Ästh. in d. Gymn. NJP. 116, 481. — Menge, Gymn. und Kunst. Eisenach 1877. — Ders., Der Kunstunterr. am Gymn. Langensalza 1878. — Ders., Einführung in die antike Kunst. Leipzig 1880. — Verh. d. päd. Sekt. d. 35. Phil.-V. Stettin 1880: Umfang u. Meth. d. kunsthistor. Unterr. an Gymn. — Lilienfeld, Die Bedeutung d. Kunstunterr. f. d. h. Schulen. — H. Guhrauer, Die Einführung d. Schüler in die bild. Kunst u. d. neuerd. hierfür zugängl. Lehrmittel. ZGW. 36, 97. — E. Fischer, Über d. Berücksichtigung d. bild. Kunst im Gymn.-Unterr. Pr. Moers 1881. — Fr. Müller, Über Kunstunterr. auf Gymn. NJP. 128, 416. 472. 511. — Hübner-Trams, Die bild. Kunst im Gymn. Pr. Charlottenburg 1880. — B. Laudien, Inwieweit ist die ästhet. Bildung auf den Gymn. zu berücksichtigen? Progr. Tilsit 1880. — Chr. Semler, Die ästhet. Erziehung u. Homer als Grundl. derselben. Dresden 1864. — Bruno Meyer, Die Ästhetik als Erziehungsmittel u. Unterrichts-Gegenst. Berlin 1868. — Ziemßen, Die Kunst im Dienste d. Klassik.-Lekt. Pr. Neustettin 1876. — Frohschammer, Bedeut. d. Phant. f. d. Erzieh. Päd. 10, H. 4. — Hohmann, Die Phant. im Dienste d. Unterr. Päd. Sammelmappe. Leipzig 8. H. S. 3 ff.

loge mittels der Phantasie klar und plastisch vor das innere Auge zu stellen. Daß Irrtümer und Fehlgriffe sofort richtig gestellt werden, ist dabei von besonderem Werte. Wie der Unterricht im einzelnen verfahren muß, um die Phantasie zu entwickeln, wird bei der Besprechung der einzelnen Unterrichtsfächer klar werden.

Die Pflege der Phantasie. Oben wurde ebenfalls bemerkt, daß jede Phantasiethätigkeit mit irgend einer Gesamtvorstellung beginnt, welche zunächst nur in unbestimmten Umrissen vor dem Bewußtsein steht; dann treten die einzelnen Teile successive klarer hervor, und es entwickelt sich so das Phantasieerzeugnis, indem sich die ursprüngliche Vorstellung in ihre Bestandteile gliedert. An diesen Vorgang muß der Unterricht anknüpfen; auch hier geht er von der Anschauung aus, zeigt zunächst am Ganzen die Form und löst dieses in seine einzelnen Bestandteile auf, die wieder in ihrer Einzelform zu klarer Anschauung gebracht werden; klare, richtige und scharfe Sinnesauffassungen sind überall die Hauptsache, da sich die Phantasiegebilde schließlich stets aus solchen zusammensetzen. Nach dieser Forderung ist in diesem Buche der gesamte Sprachunterricht angelegt, der überall von dem Ganzen, d. h. dem Gedanken in seinen verschiedenen Modulationen, ausgeht, der als das Regierende über der Ausbildung der einzelnen Teile schweben muß; die Notwendigkeit der sprachlichen Form entwickelt sich für den Schüler hieraus. Nur in diesem Falle ist es möglich, wirkliches Verständnis für das Ästhetische in der Anwendung und Behandlung der Sprache zum Zwecke der Gedankenvermittelung anzubahnen. Betonung und Wortstellung, Sinnlichkeit der Darstellung, Stillehre, welche das Gefühl für Symmetrie und Harmonie, Zweckmäßigkeit und Durchsichtigkeit zur Grundlage hat, Übersetzung, welche den wohlverstandenen Originalgedanken in der eigenen Sprache frei reproduziert, sind die Mittel, durch welche schließlich der Weg zum Verständnisse der Zusammengehörigkeit des künstlerischen Gedankens und seines Ausdruckes, der künstlerischen Form, gefunden wird. Demnach kommt es darauf an, das Verhalten der Teile zu dem Ganzen oder umgekehrt ebenfalls zu klarer Auffassung zu bringen, wobei das Zeichnen oder überhaupt die graphische Darstellung äußerst förderlich ist. Daß sich hierzu sehr gut Naturobjekte eignen, insbesondere Blumen und Pflanzen, bedarf keines weiteren Nachweises; nur darf der Unterricht nicht dabei stehen bleiben, schematische Bezeichnungen einzuführen, sondern muß überall auf die Einsicht hinarbeiten, worin die angenehme Wirkung auf den Beschauer besteht. Äußerst förderlich kann der Zeichenunterricht werden, wenn er mit dem naturwissenschaftlichen Hand in Hand geht, überhaupt wenn er statt des noch sehr verbreiteten schablonenmäßigen Zeichnens, wie später dargelegt werden soll, von unten herauf den Körper

zum Ausgangspunkte des Unterrichtes macht; daß diese Gestaltung das Memorieren fördert und stärkt, soll hier nur nebenbei erwähnt werden. Natürlich müssen mit der nötigen Belehrung schöne und richtige Verhältnisse in Linien, Figuren und Körpern den Schülern geboten und diese zum richtigen und ruhigen Sehen und zum richtigen und schönen Darstellen des Gesehenen erzogen werden. Diesen anschaulichen Charakter behält der Unterricht durch alle Stufen und Disziplinen bei[1]), und wenn z. B. in den Primen von den griechischen Göttergestalten, Tempelbauten und Säulenordnungen oder dem Hausgeräte gesprochen wird, so sollten dem Unterrichte nicht bloß überall schöne typische Formen zur Verfügung stehen, sondern derselbe sollte überall auf den Zeichenunterricht zurückgreifen können, namentlich wo es sich um die harmonischen Verhältnisse handelt. Es muß aber hierbei dem Schüler überall durch analytische Betrachtung zum Bewußtsein gebracht werden, auf welcher der von ihm zu zeichnenden Formen das geistig ideale Wesen im einzelnen Falle beruht[2]). Von großem Werte ist in dieser Hinsicht auch der geometrische Unterricht, namentlich wenn die Schüler genötigt werden, die Gesetze und die darauf führenden Verhältnisse an bloß vorgestellten Figuren und Körpern ohne Hilfe der Zeichnung und des Modells zu finden.

Der Gesangunterricht.

Wir haben es hier überall mit Sehbildern zu thun. Aber es dürfen auch die Gehörbilder nicht vernachlässigt werden. Sind dieselben für das Gebiet der Intelligenz an und für sich schwächer in ihrer Nachwirkung als die Sehbilder — auf dem Gebiete des Gemüts gilt so ziemlich das umgekehrte Verhältnis —, so kommt hier noch die Schwierigkeit dazu, dieselben zur richtigen Apperzeption und zur Festhaltung und Reproduktion zu bringen. Abgesehen von der Poesie, von der weiter unten zu sprechen sein wird, kann hier nur der Gesang zu allgemeiner Wirkung in der Schule gelangen[3]). An dem einfachen einstimmigen Liede, am besten dem Volksliede, welches dem Schüler aus seinem Umgange bekannt ist, und das ihm dort hilfreich immer wieder für seine eigene Reproduktion entgegentritt, wird das Ohr zunächst für die einfachen Tonwirkungen und den Rhythmus und Takt empfänglich gemacht; dieses wird dadurch leichter erreicht, daß sich bestimmte Worte mit dem Tone und dem Rhythmus verbinden, wodurch auch schon früh ein Verständnis geweckt wird für die Übereinstimmung der Töne und ihrer Verbindungen mit den Gefühlen,

---

1) Bruno Meyer, Aus d. ästhet. Pädag. Berlin 1873. S. 178 ff.

2) *Brunn, München. Rektoratsrede in Z. f. math. u. naturw. Unterr. 1886 H. 6. — Baumeister, PA. 1886, 241 f.

3) Vgl. die zutreffenden Ausführungen E. Palleskes, Die Kunst d. Vortrags. 2. Aufl. Stuttgart 1884. S. 27 ff.

welche in dem Texte ausgesprochen werden. Neben dem Volksliede kann der einstimmige Choral mit gleichem Rechte gewählt werden, da der Schüler beim Gottesdienste ebenfalls eine der beim Volksliede erwähnten gleichkommende Vorbereitung und Unterstützung empfängt. Diesem rein experimentellen Unterrichte geht zur Seite eine allmählich sich steigernde theoretische Unterweisung, welche die Tonbildung, Tonleiter, Treffübungen bezüglich der Intervalle, die Akkorde und ihre Übergänge in die Tonarten umfaßt; an Stelle der einstimmigen treten successive mehrstimmige Kompositionen. Leider wird diese erzieherische Wirkung immer nur unvollkommen bleiben, da der Unterricht teils in den Stimmen und dem Gehöre, teils in der Gewöhnung und Übung der Massen unüberwindlichen Schwierigkeiten begegnet. Freilich bilden oft genug Verstiegenheiten in diesem Unterrichte die größten Hindernisse, da der Wirkung auf das Publikum wegen bei den Schulfesten so schwierige Kompositionen gewählt werden, daß der größte Teil der Schüler von dem Gesangunterrichte ausgeschlossen werden muß. Von allgemeiner pädagogischer Wirkung kann bei solchen Verhältnissen eigentlich nur auf den unteren Stufen gesprochen werden.

Die Poesie. Die Einwirkung auf das Ohr vermittelt zunächst durch die sinnliche Wahrnehmung den Übergang zur Dichtkunst, welche sich an die intellektuellen Gefühle unmittelbar wendet und zur Erweckung der ihrem Inhalte angemessenen ästhetischen Elementargefühle musikalische Formen wählt, Rhythmus und Klangharmonie. Aus diesem Grunde ist sie für alle Schüler verständlich und vermag auf alle ihre Wirkung zu üben. In welcher Art und Folge die poetischen Werke der Jugend zuzuführen sind, wird bei dem deutschen Unterrichte zu erörtern sein, hier handelt es sich nur darum, welche allgemeinen Bildungselemente für die Phantasie zu gewinnen sind. Nach Goethe „wirkt jeder rhythmische Vortrag zuerst aufs Gefühl, sodann auf die Einbildungskraft, zuletzt auf den Verstand und auf ein sittlich vernünftiges Betragen“. Demnach sind es in erster Linie die musikalischen Teile, welche dem Schüler verständlich und von ihm empfunden werden müssen, also das Versmaß, der Reim, die Tonmalerei, die Sprache in ihrem von der Prosa abweichenden Wortschatze und in ihrer eigenartigen Wortstellung. Diese Eigenschaften werden Veranlassung werden, der Phantasie nachzugeben und dieselbe doch zugleich zu zügeln, dadurch, daß sie durch Vorführung leicht vorstellbarer Thatsachen und geläufiger Begriffe von den Gesetzen des logischen Denkens beherrscht und ihr die bestimmte Richtung gegeben wird. Auf diesem Wege gehen die Grundideen der dichterischen Werke unter dem Schutze der Schönheit in Erkenntnis und Willen ein, indem sie die besten An-

regungen und Beispiele, Belehrungen und Vorbilder darbieten und der Wille in der Harmonie, welche durch das Kunstwerk erzeugt wird, ohne Widerstreben der sich anbietenden Führung folgt. Sinnlichkeit der Darstellung und inhaltsvolle Gedanken, Leidenschaft und das Walten der sittlichen Mächte vereinigen sich zu unwiderstehlichem Eindrucke. Der Lehrer hat zunächst an den malerischen Beiwörtern die Schüler das Bild finden und beschreiben zu lassen, das sie sich unter denselben vorstellen, und durch die Leitung des Denkprozesses und der Phantasiethätigkeit so zurechtzurücken, wie es in den Rahmen der Dichtung paßt. Eine weitere Veranlassung wird die Zerlegung des Gedichtes in einzelne Scenen oder Bilder geben, um auch hier zunächst die Gesamtvorstellung hervorzurufen, diese dann an der Hand der Worte des Dichters in ihren einzelnen Zügen zu berichtigen und auf diese Weise auch von dem Gesamtbilde eine berichtigte Vorstellung zu erwecken. Ferner werden sich die an- oder ausgeführten Bilder ungemein fruchtbar für die Erweckung und Zügelung der Phantasie erweisen, weil auch hier überall zunächst die aktive Phantasie zur Lösung bestimmter Aufgaben aus dem Schatze der passiven Phantasievorstellungen veranlaßt und zugleich zur Einschränkung oder Ausdehnung und jedenfalls zur Berichtigung durch das logische Denken gezwungen wird. Nichts ist aber für eine überwuchernde Phantasie nützlicher, als wenn dieselbe durch häufige Übung in den logischen Denkprozeß übergeleitet wird, wodurch sie unfehlbar die Lehre erhält, daß sie zur brauchbaren Verwendung im Leben stets der Korrektur durch diesen bedarf. Dieser vorwiegend analytischen Thätigkeit gegenüber kommt die synthetische Seite der Phantasie besonders im deutschen Aufsatze zur Geltung. Mag es sich darum handeln, allgemeine Vorstellungen in einer konkreten Form darzustellen, Handlungen zu allgemeinen Sätzen zu finden oder aus einer Reihe von einzelnen Zügen ein Totalbild zu entwerfen, stets wird es der produktiven Phantasie bedürfen, um zu diesen Zielen zu gelangen, stets der Korrektur durch das Urteil, um das richtige Ziel zu finden. Auch der Geographie- und Geschichtsunterricht müssen die Phantasie in weitgehender Weise in Anspruch nehmen; dort muß sie die sinnliche Anschauung ersetzen bezw. ergänzen, indem sie den Erfahrungsstoff für die verlangten Zwecke umgestaltet; hier muß sie den Gestalten und den Thatsachen das Leben einflößen, ohne das sie keine Wirkung zu üben vermögen. Indem aber auch hier überall die Unterstützung durch den Verstand und das Gedächtnis gefordert wird, erfolgt die Umbildung der passiven in die bewußte aktive Thätigkeit.

Das Gedächtnis ist als die allgemeine Fähigkeit der Reproduzierung der Empfindungen, Wahrnehmungen und Vorstellungen (einschließlich der Pflege des Gedächtnisses.

Gefühle und Willensakte) die Vorbedingung für sämtliche Richtungen der geistigen Thätigkeit; es ist dabei bezüglich der Vorstellungen durchaus gleichgültig, ob sie wiederholt oder nicht wiederholt, assoziiert oder nicht assoziiert sind. So lange die vorhandenen Vorstellungen ꝛc. unbewußt sind, können wir das Gedächtnis passiv nennen, während es aktiv wird, wenn dieselben reproduziert werden, d. h. wieder ins Bewußtsein treten. Ohne das Gedächtnis wäre es nicht möglich, daß der Schüler sprachliche Darstellungen verstehen könnte, da dies nichts anderes ist, als daß an ihnen infolge äußerer Wahrnehmungen die dadurch bezeichneten sachlichen Vorstellungen ins Bewußtsein treten, also mit dem Perzipieren der sprachlichen Formen ein stetiges Reproduzieren früher erworbener Vorstellungen stattfindet. Derselbe Prozeß erfolgt bei der Begriffs- und Urteilsbildung und natürlich auch beim Schließen, und überall kann der Denkprozeß nur reichlich produzieren, wenn ihm die Reproduktion ein reiches Hilfsmaterial liefert. Die Reproduktionsfähigkeit der Vorstellungen also oder die aktive Seite des Gedächtnisses ist es, welche für den Unterricht vor allem in Betracht kommt, und ohne die er überhaupt nicht möglich wäre. Das Gedächtnis wird, wie oben dargelegt wurde, durch zwei Gesetze beherrscht, durch das der assoziativen Gewöhnung und durch das der assoziativen Verwandtschaft: letzteren Faktor hat das Gedächtnis mit dem Denken gemein, denn auch dieses beruht auf dem Verschmelzen der gleichartigen Vorstellungsmassen. Die Aufgabe, welche also dem Unterrichte erwächst, besteht darin, die erworbenen Vorstellungen reproduzierbar zu machen und zwar so, daß sie möglichst treu, schnell und vielseitig reproduziert werden können. An die Anschauungs- und Denkthätigkeit als produktive Operationen schließt sich bei jedem Unterrichtsstoffe, der als eine Lehreinheit auftreten soll, das Einprägen oder Memorieren (S. 107). Dasselbe muß mit dem Neulernen Hand in Hand gehen; geschieht es nicht möglichst rasch nach dem ersten Erfassen, so wird immer wieder einiges von dem schon Erfaßten verloren gegangen sein. Daß das Einprägen auf zweierlei Weise erfolgen kann, indem entweder die Vorstellungen nach der Verwandtschaft (Gleichartigkeit, unmittelbare Reproduktion) oder nach der Gewöhnung (mittelbare Reproduktion) verknüpft werden, ist ebenfalls oben ausgeführt worden[1]). Bedient sich, wie häufig, die Memorierthätigkeit der Repetition, so kann auch das Repetieren judiziös oder mechanisch sein. Die Kraft des judiziösen Memorierens ist

---

[1]) Ich folge den ausgezeichneten Untersuchungen von *Fauth, Das Gedächtnis, *Dörpfeld, Denken und Gedächtnis in dessen „Beiträge zur päd. Psychol." 1. Heft, 3. Aufl. Gütersloh 1886 und *J. Hoppe, Das Auswendiglernen u. Auswendighersagen. Hamburg u. Leipzig 1883, der namentlich auch die physiologischen Vorgänge untersucht. — Schindler, Gedächtnis u. Verst. im Dienste d. Schule. Pr. Wöhlersch. Frankfurt a. M. 1875.

intensiv viel stärker, extensiv in der Regel umfassender und allseitig, während das mechanische Einprägen gewöhnlich [1]) nur eine reihenmäßige und bei mehr als zwei oder drei Gliedern nur eine einseitige Reproduktion erzeugt. Der Wille ist streng genommen bei allem Memorieren beteiligt; je nachdem man sich aber der durch Motive bestimmten Wahlhandlung bewußt ist oder nicht, unterscheidet man ein absichtliches und ein unabsichtliches Memorieren. Das letztere ist im Unterrichte von nicht minder großer Bedeutung, als das erstere und kommt bei den drei Operationen des Anschauens, Denkens und Anwendens zur Verwendung, bei dem ersteren, das nur mit konkreten Vorstellungen zu thun hat, teils judiziös, teils mechanisch, bei den beiden letzteren ausschließlich judiziös. Ein Memorieren, welches durch das Neulernen von selbst ausgeführt, nicht als besondere Thätigkeit für sich vorgenommen wird, nennt man immanent [2]), und da es weder Zeit noch Mühe in Anspruch nimmt, so hat es einen größeren Wert, als das ausdrücklich veranstaltete. Je mehr daher der Unterricht in Lehrgang und Lehrverfahren so beschaffen ist, daß möglichst viel immanent memoriert wird, desto vollkommener ist er. Besonders reichliche Gelegenheit für das immanente Memorieren liefern der fremdsprachliche und der mathematische Unterricht, auch das Zeichnen. Der Grund liegt darin, daß sich hier die Anwendungsübungen leicht einrichten lassen, ohne daß der Lehrer beständig mitthätig zu sein braucht. Dieses immanente Memorieren wird besonders begünstigt durch die oben besprochene konzentrierende Verbindung der Lehrfächer. Das absichtlich veranstaltete Memorieren bedient sich des Hilfsmittels der Repetition [3]). Diese kann in doppelter Weise erfolgen, entweder so, daß nochmals die ganze jeweilige Operation des Neulernens vorgenommen wird (produktive Repetition), was sich bei der erstmaligen Repetition auf der unteren und mittleren Stufe, aber auch bei schwierigeren Prozessen auf der oberen empfiehlt, oder so, daß nur das Resultat jener Operation nochmals vorgeführt wird (reproduktive Repetition); letztere Art muß schon mit Rücksicht auf die Zeit die in der Schule häufigste sein. Je nachdem die Repetition sich auf mechanisches oder judiziöses Memorieren bezieht, nimmt sie selbst den einen oder den anderen Charakter an. Die Wirkung der Repetition besteht in der Verstärkung der betreffenden Vorstellungen für sich und ihre Verknüpfung. Doch darf man hierbei nicht übersehen, daß bei der Repetition, welche den nochmaligen Gang des Neulernens vorführt, eine Abschwächung insofern eintritt, als der Reiz der Neuheit nicht

---

[1]) Fauth a. a. O. S. 307.
[2]) Fauth ebd. S. 308.
[3]) Fauth ebd. S. 321 f.

mehr besteht. Die bloß reproduktive Repetition nimmt, vorausgesetzt, daß der Stoff sicher erfaßt ist, in höherem Maße die Selbstthätigkeit des Schülers in Anspruch, bietet durch die veränderte Form neuen Reiz, und kann namentlich durch die Benutzung der Frage zu einem reichen Quell neuer Verknüpfungen bekannter Vorstellungen werden [1]). Beide Formen müssen stets nebeneinander hergehen, je nach der Natur des Lehrstoffes. Nichts steht, wegen der Enge des Bewußtseins (S. 91), einem leichten, schnellen und dauerhaften Einprägen mehr im Wege, als wenn zu viel auf einmal behandelt werden soll; deshalb müssen auch die zu memorierenden Vorstellungen in kleinere Gruppen geteilt und je eine dieser Gruppen nach der anderen eingeprägt werden. Besonders muß dies beim mechanischen Memorieren der Fall sein, das im Anfange intensiv sehr schwach und extensiv gering ist, und völlig sicher nur zwischen je zwei anschließenden Vorstellungen wirkt. Die oben erwähnten Vorzüge des judiziösen Memorierens bleiben auch bestehen bei der Repetition; es braucht deshalb bei dieser Art nur wenig repetiert zu werden, um die wünschenswerte Sicherheit und Genauigkeit beim Reproduzieren zu erzielen, während beim mechanischen Memorieren sehr viel repetiert werden muß, um das gleiche Resultat zu erreichen. Tritt aber das fleißige Repetieren in letzterem Falle ein, so wird ein hoher Grad von Geläufigkeit im Reproduzieren erzeugt; dies könnte natürlich auch beim judiziösen Repetieren erreicht werden, sogar leichter, aber man begnügt sich gewöhnlich bei diesem damit, daß die volle Sicherheit im Reproduzieren erworben wird. Freilich darf man sich auch nicht verhehlen, daß das mechanische Repetieren mit großen Nachteilen verbunden ist; es ist langweilig, da der Reiz des Neulernens fehlt und weil die Verknüpfung bloß mechanisch ist, also bloß durch ein äußeres zufälliges und darum interesseloses Moment bestimmt wird. Sodann entziehen sich hierbei, namentlich bei der Repetition sprachlicher Darstellungen, die einzelnen Gedanken nur zu häufig der denkenden Verwertung, weil sie mit den Worten in eine ganz bestimmte Reihenfolge eingeschnürt sind, aus der sie erst gelöst werden, oder in der alle vorhergehenden erst in Bewegung gesetzt werden müssen; endlich wird beim Hersagen häufig vorwiegend an die Worte, weniger an den Inhalt gedacht. Trotz dieser Nachteile ist das mechanische Memorieren auch im Unterrichte von großer Bedeutung und die durch dasselbe erzeugte Geläufigkeit im Reproduzieren an bestimmter Stelle von entschiedenem Werte. Ja man kann wohl sagen, daß das Auswendiglernen ein bedeutender erziehender Vorgang des jugendlichen Gehirns und Geistes

[1]) Bauder, Z. Frage d. Wiederholung. NJP. 140, 171.

ist, unentbehrlich und unersetzbar für die geistige Erziehung. Nur muß der auswendig zu lernende Stoff mit Geschick gewählt sein und der Umfang des zu Lernenden muß, sobald er eine bescheidene Grenze übersteigt, dem Schüler freigestellt werden. Zu vieles Auswendiglernen beeinträchtigt das Urteilen und erstickt das begriffliche Denken, die freie und eigene Erkenntnisthat und das originale Arbeiten [1]). Es kommt mit Recht überall zur Anwendung, wo im Interesse der Geistesbildung Vorstellungen verknüpft werden müssen, die nicht anders als mechanisch verknüpfbar sind, z. B. Sachvorstellung und Wortvorstellungen, Vorstellungen der Mutter- und der fremden Sprache, Sach- und Zahlvorstellung (im Geschichtsunterricht, in der Geographie ꝛc.), die Verknüpfung der Tonvorstellungen in der Musik, der einzelnen Vorstellungen zur Gesamtvorstellung. Weiter gehören hierher die Fälle, wo Vorstellungen in einer bestimmten Reihenfolge eingeprägt werden sollen, die teilweise judiziös, teilweise nur mechanisch verknüpfbar sind, z. B. bei dem wörtlichen Einprägen von Gedichten und sonstigen Spracherzeugnissen. Für diese gilt der Satz, daß, je leichter vorstellbar die Thatsachen, je geläufiger und klangvoller die Worte, je springender das Versmaß, je tiefer die Gefühlseindrücke, je hilfreicher die Reime sind, desto leichter die Einprägung vor sich geht. Umgekehrt wird durch Zerstreutheit die Zeit des mechanischen Lernens verlangsamt. Auch befördert die Gewöhnung an sorgfältiges Artikulieren die Einprägung beim Auswendiglernen, und das laute Memorieren und Recitieren ist durch die bessere Einübung des Hörbildes wirksamer. Bieten sich trotzdem Schwierigkeiten, so überwindet man sie am leichtesten durch allmählich verstärktes und immer schnelleres lautes Hersagen unter starker Anstrengung der Artikulation und Steigerung der Stimme an schwierigen Stellen; dadurch prägen sich die Eindrücke fester ein, die Bahnen werden geläufiger, die störenden Gedanken vertrieben, die Aufmerksamkeit auf die Aufgabe gelenkt [2]). Am besten werden beide Einprägungsweisen kombiniert, obgleich die mechanische allein den Dienst zu leisten vermag. Endlich wird die mechanische Einprägung da am Platze sein, wo judiziös verknüpfte Vorstellungen eingeprägt werden sollen, die längere Reihen bilden, z. B. Systeme. Das mechanische Repetieren kann dadurch erleichtert werden, daß überall kleine zusammengehörige Partieen gelernt werden, und daß überall, wo dies geschehen kann, vorher das judiziöse Memorieren zur Anwendung gelangt, endlich daß die Schlußreproduktion stets so vorgenommen wird, daß die logische Disposition mit anzugeben ist. Alles Auswendiggelernte haftet eine verschiedene Zeit von unbestimmter

---

[1]) Hoppe, Das Auswendiglernen, S. 42.

[2]) Hoppe a. a. O. 33. 40.

Dauer, und es gehören zum langen Haften günstige Bedingungen. Diese sind das Verständnis und die begriffliche oder sachliche Erkenntnis des Auswendiggelernten, so daß man aus dem Begriffe oder der erfaßten Vorstellung den Inhalt zutreffend entwickeln und somit erneuern kann, weiter der Umstand, daß durch das Auswendiggelernte unsere geistigen Gefühle und namentlich die in uns vorzugsweise beanlagten und gepflegten Gefühle angeregt werden, sowie daß jenes Berührungspunkte mit dem besitzt, was unseren Geist vorzugsweise zu erfüllen pflegt, ferner daß es auffallende Merkzeichen hat und in uns geeignete Sinneserinnerungen wachruft. Namentlich aber muß es in fleißiger Erinnerung erhalten werden durch absichtliche Erneuerung oder durch die Vorgänge im menschlichen und im Naturleben. Hilfreich erweist es sich, wenn es unter starken Eindrücken aufgenommen und erneuert wird, und wenn der Wille und die Lust besteht, das Aufgenommene auch zu behalten [1]). Die Mnemonik sucht das mechanische Repetieren durch künstliche, judiziöse Verknüpfung zu erleichtern und hat ihren Wert für gewisse Fälle, z. B. für das Behalten von Zahlen; der Unterricht wird sie aber im allgemeinen fernzuhalten haben, indem er die Beschränkung des Lehrstoffes so verständig vornimmt, daß zu derartigen künstlichen Hilfen nicht gegriffen zu werden braucht. Bei allen Einprägungen, welche judiziös geschehen, leistet die Frage die größten Dienste, sie zwingt den Schüler, seine Antwort unter einen begrifflichen Gesichtspunkt zu stellen, weist auf bestimmte Punkte hin, die somit schärfer aufgefaßt werden, bringt, wenn es sich um das Lesen eines Abschnittes handelt, Belebung in den Vorgang und leitet die Schüler zur richtigen Betonung an. Jedenfalls muß der Schulunterricht den Schüler befähigen, auch größere Vorstellungsreihen zu beherrschen und sprachlich wiederzugeben, gleichviel in welchem Lehrgegenstande dies auch sei, natürlich mit Ausnahme der reinen Fertigkeiten. Es bedarf nach der oben gegebenen Auffassung des Gedächtnisses kaum noch einer besonderen Hervorhebung, daß das Einprägen sich nicht bloß auf die sprachlichen Vorstellungen zu erstrecken hat, sondern in allererster Linie müssen bei der Anschauung und dem Denken die sachlichen Vorstellungen, konkrete und abstrakte, dann aber auch Gefühle und Willensaffekte, ja selbst Handlungen eingeprägt oder angewöhnt werden, namentlich durch Repetition. Jede Stunde sollte mit der Erinnerung an den in der vorigen Stunde oder in dem zusammengehörigen Stundenkomplexe behandelten Stoff, auf den unteren Stufen wenigstens, eröffnet werden; dies kann dadurch geschehen, daß die Schüler die Hauptpunkte

---

[1]) Hoppe a. a. O. 65.

zusammenfassen oder der Lehrer durch Fragen denselben wieder ins Bewußtsein ruft, um daran das Neue anzuknüpfen. Da aber jede Wiederholung den Reiz des Neulernens entbehrt, so ist es die Aufgabe des Lehrers, den Repetitionsstoff durch neue Verknüpfungen in neuer Beleuchtung vorzuführen, dafür das Interesse zu erwecken und auf diese Weise zu seiner festeren Verknüpfung und leichteren Reproduktion beizutragen. Selbst bei bloß mechanisch Memoriertem sind derartige Neugestaltungen vorzunehmen. Neben dieser regelmäßigen und dem Unterrichte einzufügenden Repetition geht die gelegentliche her, die überall anzustellen ist, wenn irgend ein für den Verlauf des Unterrichtes wichtiger Punkt sich als dem Gedächtnisse entschwunden herausstellt. Am besten wird jedesmal die ganze Reihe, deren Glieder verdunkelt sind, zurückgerufen. Die Hauptsache ist aber auch hier die Kontrolle. Einem Schüler für ein solches Vergessen Strafarbeiten oder gar Einsperrung zuzumuten, ist sinnlos; denn dadurch würde ja das Manko noch nicht ausgeglichen, sondern nur der Nachweis hilft hier, daß das Vergessene durch Aufschlagen der vergessenen Stelle, Wiederlesen im Zusammenhang, Kombination mit anderen Daten wieder ins Gedächtnis gerufen worden ist. Doch werden diese Repetitionsweisen noch nicht ausreichen, wenn nicht der ganze Lehrgang darauf eingerichtet ist, daß die im Unterricht aufgetretenen Stoffe beständig Verwendung und neue Übung finden.

Bildung des Gemüts und des Willens.

Wenn auch für die Bildung des Willens[1]) die Zucht in erster Linie unmittelbar thätig ist, so darf man doch nicht übersehen, was oben stets hervorgehoben wurde (S. 117 f.), daß der Wille durch Vorstellungen und Gefühle in Bewegung gesetzt und bestimmt, und daß die Wahl, d. h. die Bevorzugung oder die Zurücksetzung dessen, was gewollt wird, durch zur Herrschaft gelangende Vorstellungen und Gefühle entschieden wird. Dieser Umstand zeigt uns, wie wichtig die Bildung von richtigen Vorstellungen und festen Vorstellungsreihen und damit verbundenen Gefühlen und die Übung in denselben ist, nicht bloß nach ihrer logischen, sondern auch nach ihrer ethischen, religiösen und ästhetischen Richtung. Da aber das sittliche Wollen und Handeln eine gewisse Energie des Willens voraussetzt, so wird die Erziehung zunächst auf die Ausbildung und Stärkung der Willensenergie hinzuwirken haben. Dies geschieht durch Übung des Willens. Letztere tritt in der Weise ein, daß ein wiederholtes Entschließen und Handeln eine Steigerung der Energie herbeiführt, wenn dasselbe mit Anstrengung in der Überwindung von Schwierigkeiten und Hindernissen sich verbindet. Die Gelegenheit hierzu findet sich unschwer. Denn schon

[1]) H. Matzat, Die Bildung d. Willens durch d. Unterr. ZGW. 1871, 865. — Ackermann, Päd. Fragen. 2. Reihe. Dresden 1886. S. 22 ff.

früh erwachen in dem Kinde sinnliche Begierden und Neigungen, die teils unterdrückt, teils wenigstens beschränkt werden müssen. Indem das Kind zunächst unter Leitung und Hilfe seiner Erzieher, dann mehr und mehr aus eigener Initiative lernt, denselben Widerstand zu leisten, erlangt es die Fähigkeit der Selbstverleugnung und der Selbstüberwindung in zunehmender Stärke. Jede Art ernster angestrengter Arbeit ist hierbei als geeignetes Mittel zur Stärkung der Willenskraft anzusehen. Insbesondere muß der Unterricht den natürlichen Hang zur Bequemlichkeit, zum Sichgehenlassen und zu beständiger Abwechslung und Veränderung durch seine Ansprüche allmählich rückbilden und in diesem Kampfe die Willensenergie aufrufen und stärken. Aber auch tüchtige körperliche Arbeit und Anstrengung wirken in gleicher Weise, und die Engländer bieten uns hier beherzigenswerte Muster[1]).

Mindestens ebenso wichtig, als dem Willen Energie anzugewöhnen, ist es, demselben ein bestimmtes Ziel und eine feste Richtung auf das Gute zu geben. Auf den früheren Stufen des Kindesalters geschieht das in negativer Weise dadurch, daß durch Entwöhnung und Zucht das Böse in dem Kinde gewaltsam niedergehalten und abgeschwächt wird, in positiver darin, daß das Kind in dem Guten geübt und befestigt wird, ehe es das Gute als solches erkennt und wertschätzt. Das ganze Verfahren hat eine mehr propädeutische Aufgabe, ist aber für die Erziehung doch von größter Bedeutung. Mit zunehmender psychischer Entfaltung des Zöglings muß der Zwang allmählich zurücktreten und einer freieren Einwirkung Platz machen, welche das Kind zu freigewolltem und damit erst zu wahrhaft sittlichem Handeln anleitet. Der Mensch thut nur dann das Gute mit Freiheit, wenn das eigene Interesse für das Gute ihn zur Ausübung desselben antreibt; dieses lebendige Interesse für das Gute zu erwecken ist daher die höchste, aber auch die schwierigste Aufgabe der Erziehung. Zunächst bedarf es hier der Belehrung, durch deren Wahrheit und Klarheit des Kindes Interesse am Guten wesentlich bedingt wird. Aber das bloße Wissen reicht nicht hin, um aus sich Interesse zu erzeugen; denn im bloßen Vorstellen und Erkennen stehen uns die Dinge fremd und gleichgültig gegenüber; für unsere Seele gewinnen sie Reiz und Wert erst dadurch, daß sie unser Gefühl ergreifen und uns in Lust oder Unlust ihren Wert fühlbar machen. Darum muß das Gemüt des Zöglings für das Gute erwärmt, darum müssen alle edleren Gefühle desselben geweckt und entwickelt werden. Am tiefsten wird das Gefühlsleben von dem wirklichen Leben beeinflußt, wo Personen und That-

---

[1]) Vgl. Raydt, Ein gesund. Geist in einem gesund. Körper. Hannover 1889.

sachen mit unmittelbarer und darum unersetzlicher Lebendigkeit wirken. Vor allem ist es das Vorbild der Eltern und Angehörigen, in sehr weit geringerem Maße auch das der Lehrer, welches dazu beitragen kann, der heranwachsenden Jugend das Gute im lebendigen Wirken zu zeigen und dadurch nachahmenswert zu machen. Danach reden ergreifende und erschütternde Ereignisse eine weit wirksamere Sprache als alle Unterweisung, endlich wird die Gefühlsentwickelung nachhaltig beeinflußt durch die mannigfachen Beziehungen von Zuneigung und Liebe, wie sie namentlich das Familienleben erzeugt, und welche das Schulleben einigermaßen verstärken kann. Nicht bloß durch die Bande, welche sich zwischen dem tüchtigen Lehrer und dem normalen Schüler zu schlingen vermögen, sondern auch durch die Art und Weise, wie die Unterrichtsstoffe an die Schüler herangebracht werden. Nur der Unterricht, der dem Lehrer von Herzen kommt, wird zum Herzen der Schüler gelangen; nur der lebendige Lehrer wird seine Schüler fortreißen zu Mitleid und Mitfreude, zu Andacht und Begeisterung und zu allen jenen edleren Regungen des Gemüts, in denen die Keime alles wahrhaft guten Strebens liegen. Von sehr großer Bedeutung ist auch die Anschaulichkeit, da alles Konkrete und Individuelle auf das Gefühl viel stärker und nachhaltiger einwirkt als die abstrakte Belehrung. Also werden anschauliche Erzählungen und Beschreibungen, auch Bilder das Gemüt am meisten ansprechen, da die Schüler unter Mitwirkung der Phantasie hier der Wirklichkeit Nahekommendes mitzuerleben vermögen: die Plastik und Dramatik der Darstellung wird oft genug über den Erfolg einer Lehrstunde entscheiden. Wird der Schüler in dem Unterrichte von der Hoheit dessen, was ihm geboten wird, nicht auch gemütlich ergriffen, so bleibt der betr. Stoff dem Innern fremd und ohne Einfluß auf das Wollen. Das Interesse, das wesentlich auf dem Gefühle ruht, wird um so nachhaltiger und wirkungskräftiger sein, je tiefer eine Sache von vornherein unser Gefühl ergriffen und je öfter ihr Wert sich uns in ihm gezeigt hat. Soll daher das ideale Interesse gesichert werden, so muß ihm fortgesetzt Nahrung gegeben werden, ohne daß es übersättigt wird. Letzteres wird durch eine planmäßige und harmonische Entwickelung des Gefühlslebens verhindert. Mit den Interessen des Jünglings muß aber auch Wollen und Handeln in richtige Verbindung gebracht werden. Für die Schule ist das schwieriger als für die Familie; trotzdem darf sie sich keine Gelegenheit entgehen lassen, wo dem Schüler Gelegenheit geboten werden kann, sich in den verschiedenen Richtungen des sittlichen Entschließens und Handelns durch eigene Werteindrücke und Wertschätzungen bestimmen zu lassen. Je öfter dies gelingt, desto mehr gewinnt das Handeln an Sicherheit und Leichtig-

keit, und desto mehr erstarkt die Willensenergie. So wird die Bildung der sittlichen Einsicht eine Hauptaufgabe der Erziehung; dieselbe wird aber nur dann für den Willen und das Handeln von Wert sein, wenn sie nicht äußerlich an den Schüler herangebracht, sondern durch seine Mitarbeit gewonnen ist, was nur an konkretem Materiale geschehen kann. Auf diese Seiten der geistigen Thätigkeit wirkt vor allem der Inhalt der Sprachdenkmäler, insbesondere die Poesie, welche idealisierte Willensverhältnisse vorführt, und die Geschichte; aber, wie oben dargelegt wurde, werden auch Geographie und Naturwissenschaft nicht minder heranzuziehen sein, um das Gemüt mit immer reicherem Inhalt zu erfüllen, an den Gesetzen und Erscheinungen der Natur, an dem Verlaufe der Geschichte und an den Gedanken, Schicksalen und Aussprüchen großer Männer und großer Völker die religiösen Gefühle zu verstärken und abzuklären, die ethischen zu bestimmenden Triebfedern des Handelns zu machen und durch die Verbindung beider mit den logischen Gefühlen den ästhetischen den tiefen und vollen Gehalt zu geben, ohne den sie nicht bestehen können. Im einzelnen läßt sich hier — die bei der Besprechung des Unterrichts sich ergebenden Fälle ausgenommen — weder eine Regel aufstellen, noch eine Auswahl treffen, sondern im allgemeinen muß als bestimmender Grundsatz gelten, daß kein Inhalt, welcher nach einer dieser Seiten hin verwertet werden kann, vernachlässigt werden darf. Andererseits muß die Übersättigung vermieden werden; dies wird geschehen können, wenn der Umstand stets berücksichtigt wird, daß nur dasjenige ein wertvoller Besitz bleibt, was immer wieder Verknüpfung und Befestigung findet, und daß nur das in den Vorstellungskreis des jugendlichen Geistes eintritt, was dort verwandten Vorstellungen begegnet. Namentlich der letztere Grundsatz wird vor Verstiegenheit und Übertreibung bewahren, welche leider in allem Unterrichte gar nicht so selten sind.

§ 21. Die allgemeinen Mittel des Unterrichts.

Methode. Wir haben oben (S. 252) die Methode als das bewußte Verfahren des Lehrers zur Erreichung der Unterrichtszwecke bezeichnet, das sich nach den Bedürfnissen und der Entwickelung des Seelenlebens bestimme. Dieses Verfahren ist, wie aus dem Bisherigen klar geworden sein wird, entweder analytisch oder synthetisch. Im ersteren Falle wird zergliedert, im zweiten zusammengesetzt, d. h. im ersteren Falle geht die Betrachtung vom Zusammengesetzten der Erscheinung zum Einfachen, dem Grunde, im letzteren vom Einfachen, dem allgemeinen Grunde, zum Zusammengesetzten, der Erscheinung, als Folge. Diese Methoden sind deshalb be-

rechtigt, weil sie dem Erkenntnisprozesse sich anschließen, der nur in diesen beiden Formen verläuft. Das genetische Unterrichtsverfahren ist nichts weiter als eine Anwendung des synthetischen Prozesses, während auf rein begriffliche Prozesse übertragen die Analyse Induktion heißt, indem der Geist vom Konkreten, welches in diesem Falle die Vielheit von einzelnen oder das Zusammengesetzte repräsentiert, zum Abstrakten, der durch Schlüsse gewonnenen Einheit, dem Allgemeinen, vorgeht; die Synthese auf dem gleichen Gebiete heißt Deduktion, da sie von der durch Schließen erlangten Einheit, der Thatsache des Allgemeinen, zum Vielfachen, dem Konkreten, dem einzelnen geht. Alle diese Methoden werden beständig nebeneinander angewandt; darüber zu entscheiden, wo und wann jede am Platze ist, wird Sache des Lehrers sein, der an den Methoden nichts ändern, dessen Takt sich aber in der richtigen Wahl und in der richtigen Abwechslung beweisen kann[1]). In der Regel geht die Induktion der Deduktion, die Analyse der Synthese voran; daraus aber zu schließen, daß die letzteren Funktionen die ersteren mehr und mehr abzulösen bestimmt seien, wäre ein sich schwer rächender Irrtum; denn beide sind beständig bei den drei Hauptoperationen verbunden, die der Geist unaufhörlich vornehmen muß: bei der Beobachtung, bei der Auffassung fremder Kombinationen und bei der eigenen Komposition, d. h. der Bildung selbständiger Deduktionen und Synthesen, wenn auch bald die eine, bald die andere überwiegt[2]).

Notwendigkeit eingehender Vorbereitung.

Die Ausführung dieser allgemeinen Grundsätze wird im Unterrichte zu folgendem technischen Verfahren führen. Es wurde oben verlangt, daß aller Unterricht, namentlich soweit er die Anschauung und das Denken zum Gegenstande hat, allein von dem Lehrer erteilt werden müsse. Dazu ist erforderlich, daß der Lehrer für jede Stunde genau sich den Gang des Unterrichts überlegt und festgestellt habe. Hier reicht es nicht aus, im allgemeinen sich ein Bild zu machen, was in der betreffenden Stunde vorkommen soll, und doch ist dies in den höheren Schulen vielleicht die Regel. Der Lehrer weiß oft nur, daß er heute das Imperfektum oder den Akk. und Inf. einüben will, ohne sich im einzelnen der Vorstellungen bewußt zu sein, welche er wachzurufen, zu verknüpfen, zu verdichten und zu befestigen hat. Regelmäßig kann man daher bei jüngeren Lehrern die Erfahrung machen, daß diese Verknüpfung unbefriedigend war, daß sie nicht alle Elemente benutzte, die zu benutzen waren, daß die Anleitung nicht auf dem kürzesten und geradesten Wege sich dem Ziele näherte. Der

[1]) Dittes, Erz.- u. Unterr.-Lehre §§ 43. 46. 47. — G. Diesterweg, Die Anwendung des induktiven u. analyt. Verfahrens im G.-Unterr. Berlin 1881. — Trendelenburg, Log. Unters. 2, 282. — Petersdorf, D. wichtigsten Punkte d. Methodik. Pr. Pr. Friedland 1882. — Rein, Betr. über Methode u. Methodik. Päd. Stud. H. 2. Wien u. Leipzig 1876.

[2]) Dies weist Diesterweg a. a. O. S. 11 ff. nach.

jüngere Lehrer, aber in nicht wenigen Fällen auch der ältere, darf es sich nicht ersparen wollen, die Vorbereitung schriftlich vorzunehmen, da nicht nur der Inhalt, sondern häufig auch die Form genau fixiert werden muß. Auch läßt sich nur an schriftlicher Präparation nach dem Unterrichte feststellen, zu welchen Abweichungen der letztere selbst veranlaßte, inwieweit die Berechnung eine richtige war, der Gang wirklich ohne Abschweifungen zum Ziele führte, und ob wirklich alle präsenten Vorstellungen benutzt waren, oder ob solche von den Schülern ergänzt werden konnten. Den größten Vorteil aus solcher Vorbereitung erntet aber der junge Lehrer schon im nächsten Jahre; denn wenn er die Verteilung seiner Aufgabe auf Jahre, Monate, Tage vornimmt, hat er an seinen Aufzeichnungen einen Anhalt, der ihm die kleine aufgewandte Mühe reichlich lohnt.

Unterrichten aus dem Kopfe.

Um die volle Wirkung des Unterrichtsverfahrens zu sichern, muß dasselbe **aus dem Kopfe** erfolgen. Dies gilt auch bis zu gewissem Grade für den an einem vorliegenden Texte erfolgenden Unterricht; denn der Text spielt hier keine wesentlich andere Rolle als z. B. im naturwissenschaftlichen Unterrichte das Naturobjekt, welches der Anschauung vorgeführt wird; beides muß dem unterrichtenden Lehrer genau bekannt sein. Zunächst kann man nur völlig frei und klar und deshalb klärend über das sprechen, was man selbst völlig beherrscht, und wer die Wahrheit und Richtigkeit im Unterrichte gebührend hochstellt, muß vor allem seines Gegenstandes sicher sein. Die viva vox kann nur aus diesem Boden erwachsen. Aber die Macht des Beispiels und die moralische Hebung der Autorität des Lehrers ist dabei auch nicht gering anzuschlagen. Es wirkt auf den Schüler wenig ermutigend, wenn er den Eindruck gewinnt, daß die Leistung, welche von ihm verlangt ist, von dem Lehrer nur mittels dem Schüler versagter Hilfsmittel zustande gebracht wird, während umgekehrt selbst bei Lehrern, die in der Disziplin kein rechtes Geschick haben, namentlich auf oberen Stufen, bis zu einem gewissen Grade ein tüchtiges und sicheres, stets präsentes Wissen die Achtung der Schüler um so mehr erweckt, als sie dasselbe zu überschätzen geneigt sind. Endlich ist aber auch nach der Seite der Schulzucht die obige Forderung unbedingt förderlich; denn nur der Lehrer, der über seinen Stoff frei verfügt, vermag die Klasse stets und ganz im Auge zu behalten.

Lehrformen.

Die Lehrform ist in der Hauptsache [1]) entweder monologisch (akroamatisch, vortragend) oder dialogisch (erotematisch, fragend, examinatorisch),

---

[1]) Die deiktische ist oben S. 256 erwähnt.

katechetisch); während die erstere die rezeptive Thätigkeit des Schülers in Bewegung setzt, fördert die zweite die reproduktive. Überall also, wo es auf Erzeugung von Urteilen und Begriffen (s. oben S. 257 f.) ankommt, wird die zweite Form am Platze sein, und der Unterricht wird recht fleißig von ihr Gebrauch machen müssen. Die Frage ist ein unvollendetes, ein halbfertiges Urteil [1]), indem nur ein Teil eines Vorstellungskomplexes, entweder die Subjekts- oder die Prädikatsvorstellung, genannt wird, während der andere dazu gesucht werden soll, oder indem zwar beide Vorstellungen genannt sind, während die nähere Bestimmung der einen oder der anderen zu suchen ist. Durch die Frageform wird somit dem Schüler in einem bereits bekannten Vorstellungskomplexe eine Lücke bemerkbar gemacht. In der dadurch geweckten geschärften Aufmerksamkeit auf diese Lücke liegt dann für die gesuchte Teilvorstellung, wenn sie gefunden ist, der innere Impuls, der dieselbe stärker und gesondert ins Bewußtsein treten läßt. Ob die Frage für die Verknüpfung eines schon behandelten oder eines erst zu behandelnden Lehrstoffes verwendet wird, ist für ihr Wesen gleichgültig; denn in allen Fällen handelt es sich um die Ergänzung eines Urteils oder um eine Bestimmung der Beziehungen zwischen den beiden Begriffen desselben; Bekanntschaft mit diesen muß immer dabei vorhanden sein. Keine andere Unterrichtsform nötigt den Lehrer in gleicher Weise, seinen Lehrgegenstand gründlich zu untersuchen, sich alles vollständig klar zu stellen, den Stoff zu seinem völligen Eigentum zu machen, über die geistigen Bedürfnisse und Fähigkeiten der Schüler ins Klare zu kommen und sich keiner Selbsttäuschung über die Erfolge seines Verfahrens hinzugeben. Da die Frage somit eine außerordentliche Bedeutung hat, so will dieselbe nicht nur in ihrem Inhalte wohl überlegt, d. h. deutlich, zweckmäßig und sicher, sondern ihre Form muß auch grammatisch richtig und so präzis und klar als nur möglich sein. Zur Erweckung der Aufmerksamkeit ist eine Einleitung der Einzelfragen durchaus nicht erforderlich, da die richtige Stellung derselben, d. h. die Hinweisung auf die Lücke im Vorstellungskomplexe schon ganz von selbst diese hervorrufen wird; also die bekannten Formeln wie Sage mir, Kannst Du mir sagen ꝛc. sind zwar wohlgemeint, wie ungefähr ein voraufgeschicktes Aufgepaßt!, aber pädagogisch sind sie nicht. Umgekehrt

Die Frage.

[1]) *Dörpfeld, Denken u. Gedächtnis, 3. Aufl. Gütersloh 1886. S. 25 f. — *Alw. Reinstein, D. Frage im Unterricht, 4. Aufl. Leipzig 1886 u. die Rezensionen v. Just u. Thrändorf JWwP. 10, 216—251. — O. Foltz, Die Frage als Bildungsmittel in Kehrs Päd. Blätt. 1881, S. 269. — K. Just, Üb. die Form d. Unterr. JWwP. 15, 129. — Ziller, Mater. z. spez. Päd. 3. Aufl. Dresden 1886. S. 249. 256. — *Thilo, Frage u. Antw. in EgEW. 2², 533. — O. Kamp, Vortr. u. Frage im fremdspr. Unterr. Frankfurt a. M. 1886. — Weiskönig, D. Frage im Unterr. Päd. 10, H. 5.

wäre es nicht minder verfehlt, wenn die Spannung erweckende Wirkung der richtig gestellten Frage, die, wie der gesamte Unterricht, stets für die ganze Klasse berechnet ist und deren Aufmerksamkeit dem Gesprächsstoffe zuwenden und bei demselben erhalten soll, dadurch abgeschwächt würde, daß ihr der Name eines einzelnen Schülers voraufgeschickt wird; denn schon die bloße sinnliche Wirkung des gesprochenen Namens wird bei einer Anzahl von Schülern eine Ablenkung herbeiführen, selbst wenn die nachfolgende Frage durchaus geeignet ist, das Interesse zu erwecken. Verfehlt sind auch die Fragen, welche zur Erläuterung fremde, störende Gedankenkreise einführen und dadurch Zerstreuung verursachen, sowie diejenigen, welche schon Zusammengefügtes wieder zerstückeln und auseinanderreißen, weil hierdurch die Reihenbildung erschwert und zerstört wird. Da die Frage immer dem Lehrer ein Mittel der Förderung und Entwickelung, aber auch zugleich der eigenen Belehrung über die Aufnahme einer Vorstellungsreihe sein muß, so richtet sich dieselbe stets an bestimmte Schüler; Kollektivfragen und -antworten geben selten ein zuverlässiges Bild des Verständnisses. Schon aus diesem Grunde ist es wichtig, daß der Lehrer sehr rasch sich mit den Namen der Schüler bekannt mache; dabei wirkt das Gefühl, dem Lehrer persönlich bekannt zu sein, unterstützend für die Aufmerksamkeit und die Beherrschung der Schüler. Man wird aber zugleich das, wenn auch äußerliche, so doch auf unteren Stufen nicht zu verachtende Mittel der Aufmerksamkeitserregung anwenden, die Schüler nicht in bestimmter Reihenfolge zu fragen; psychologisch ist die Wirkung eines in dieser Hinsicht verkehrten Verfahrens mit der Nennung des Namens vor der Frage in eine Linie zu stellen. Die Wahl des bestimmten zur Antwort aufzufordernden Schülers hat in individualisierender Weise zu geschehen, d. h. sie hat dem Gedankenkreise, dem Urteilsvermögen und der Memorierfähigkeit der Schüler Rechnung zu tragen. Die Berücksichtigung der Schülerindividualität kann im Massenunterrichte nur in unzureichender Weise erfolgen; um so sorgfältiger müssen die selten sich bietenden Gelegenheiten ausgenützt werden, zu denen in allererster Linie im Unterrichte das Frageverfahren gerechnet werden muß. Wo es sich also um Anknüpfung neuer Vorstellungsreihen an im Bewußtsein vorhandene und wachzurufende handelt, werden immer zunächst diejenigen Schüler in Betracht zu nehmen sein, deren Reproduktionsfähigkeit erfahrungsmäßig rasch und sicher ist; wenn erst die im Bewußtsein geschwundene oder verdunkelte Vorstellung wieder hervorgerufen ist, so vermag auch der schwächere Schüler die Verknüpfung vorzunehmen; nur auf diesem Wege wird auch die richtige Erregung der Aufmerksamkeit individuell abgemessen werden. Endlich bietet die Frage ein wichtiges Er-

ziehungsmittel des Willens. Der Schüler, dessen Vorstellungsverlauf erfahrungsmäßig leicht durch neue Eindrücke abgelenkt und unterbrochen wird — der sog. zerstreute —, wird bei der Frage öfter in Anspruch zu nehmen sein; denn jede Frage zwingt ihn, seinen Willen der Erregungsfähigkeit entgegenzusetzen, und arbeitet auf diese Weise mit an der Übung, welche schließlich im Bunde mit der wachsenden Einsicht allein die Heilung seiner Willensschwäche herbeiführen kann.

Was die Form der Frage betrifft, so ist das Fragewort in der Regel voranzustellen, weil es dem Schüler die Art der Lücke andeutet, welche in dem zu bildenden Urteile besteht; doch kann es auch Fälle geben — und dies mag namentlich da der Fall sein, wo es sich um die Bestimmung der Beziehungen zwischen den beiden Hauptbegriffen (Subjekt und Prädikat) handelt, wo auch die Inversion am Platze und sogar wirkungsvoller ist. Die in letzterer Art gestellte Frage wirkt nur bisweilen auf die Antwort des Schülers störend ein, verleiht ihm aber dafür eine größere Gewöhnung an selbständige Gestaltung seiner eigenen Rede. Denn es ist selbstverständlich, daß die Antworten auf beide Arten von Fragen stets in korrekter Wort- und Satzstellung erfolgen müssen. Durch das oben dargelegte Wesen der Frage wird von vornherein jede Form ausgeschlossen, welche die Ergänzung des Urteils oder die Bestimmung der Beziehungen zwischen dessen Hauptbegriffen unmöglich macht. Dahin gehören die Fragen, in denen bloß eine Wahl zwischen zwei vorgelegten Urteilen gelassen wird, welche sich gewöhnlich sogar nur kontradiktorisch entgegengestellt werden, z. B. Lag Rom am Tiber oder nicht? Ebenso unwert sind diejenigen Fragen, welche von dem Lehrer selbst schon mit der Antwort begleitet werden, und denen dann ein die Zustimmung des Schülers herausforderndes „Nicht wahr?" beigefügt wird. Das Gleiche gilt von den Fragen, in denen der Lehrer einen Teil der Antwort giebt, so daß der Schüler nur noch die Ergänzung zu finden bezw. zu erraten hat (sog. Suggestivfragen); die komischen Mißverständnisse, welche bei dieser letzteren Art oft zu tage treten, entscheiden allein schon über die gänzliche Unbrauchbarkeit solcher Frageweise. Gänzlich zu vermeiden, namentlich in unteren und mittleren Klassen, sind die ironischen oder spöttischen Fragen, welche falsche Beziehungen herbeiführen; es gilt hier dasselbe wie in betreff der Unsitte, welche sich in vielen Schulen findet, der Angabe des Richtigen gewissermaßen als Schlagschatten hinzuzufügen, wie man nicht sagen dürfe. In beiden Fällen wird das Falsche von einer Anzahl von ganz oder teilweise in anderen Vorstellungsreihen festgehaltenen Schülern als das Richtige aufgenommen, so daß sich in diesem Verfahren eine reich fließende Irrtumsquelle eröffnet. Ein verbreiteter

Fehler des Frageverfahrens ist die Stellung zu allgemeiner Fragen; bei dieser Art wird es dem Schüler unmöglich, rasch und sicher den nächsten zutreffenden Begriff zu finden oder unter den mannigfachen Beziehungen der Hauptbegriffe die zu ergreifen, auf welche es in dem speziellen Falle ankommt. Der Lehrer kann sich gar nicht genug vor den allgemeinen Fragen mit Wer? Was? Wie? hüten, da dieselben ohne näheren Zusatz fast stets den Schüler vermöge ihrer weiten Allgemeinheit verwirren und seine Antwort unzureichend machen müssen.

Daß die Fragen, mögen sie nun dazu bestimmt sein, neuen Lehrstoff zu entwickeln oder das Wissen der Schüler festzustellen, immer sich ohne Umwege einem bestimmten Ziele nähern und dem Schüler zur Klarheit helfen müssen, ist schon oben (S. 257) dargelegt worden. Denn sie sind nur eine bestimmte Form des Unterrichtes, und jeder Unterricht muß dieser Anforderung entsprechen. Daraus ergiebt sich, daß auch die Fragen, wie der gesamte Gang des Unterrichtes, vorher sorgfältig überlegt sein wollen. Freilich wird die Übung und Erfahrung auch in solchen Fällen dem Lehrer die richtige Form der Frage verschaffen, wo eine voraufgehende Überlegung nicht möglich war, vielmehr durch eine sich zeigende Unklarheit oder Unvollkommenheit der Vorstellungen bei dem Schüler der Lehrer gezwungen wird, durch richtige Fragen demselben den zur Erreichung völliger Klarheit nötigen Weg zu bezeichnen. Jedenfalls muß der Lehrer, wenn er zur Beantwortung einer von einem Schüler nicht beantworteten Frage einen zweiten aufruft, den ersteren die richtige Antwort in irgend einer Form wiederholen lassen, um sich von der Wirkung der Verbesserung zu überzeugen. Daß es ein sehr schlechtes Lehrverfahren ist, wenn der irrende Schüler einfach: „Falsch" und „Setz dich" vernimmt und nun ein anderer aufgerufen, oder gar dieselbe Frage, welche der Schüler nicht beantworten kann, in derselben Form wiederholt wird, bedarf danach keiner weiteren Auseinandersetzung; die geistige Mäeutik, welche die zum Lichte ringenden Vorstellungen durch Assoziations- und Reproduktionsprozesse unterstützt und hervorhebt, ist die wertvollste, freilich auch seltene Kunst im Unterrichte.

Von besonderer Wichtigkeit sind die sogen. Konzentrationsfragen, weil durch sie das Bewußtsein des Schülers auf die Hauptpunkte eines Gedankenganzen konzentriert wird. Sie sollen die Betrachtung desselben vertiefen und die eigentlich wertvollen Kern- und damit die leitenden Gesichtspunkte der Behandlung herausheben. Sollen sie dieses Ziel erreichen, so muß der Stoff bei der Darbietung sorgsam und durchsichtig gegliedert sein. Sie selbst können nur der Verknüpfung des einzelnen, der Zusammenfassung an den Ruhepunkten einer Darstellung,

sowie der Vorbereitung auf eine spätere Wiederholung dienen, sind ganz eigentlich das Mittel fortgesetzter immanenter Repetition und sichern die erlangte Herrschaft über den verarbeiteten Stoff, sind daher auch an jeder Stelle der Behandlung am Platze.

Wenn nun auch die fragend entwickelnde Lehrform auf allen Stufen des höheren Unterrichtes von dem größten Werte ist, und je höher hinauf, desto mehr, — da nur durch Selbstthätigkeit erworbene Kenntnisse völlig verstanden sind, fest haften und tief erzieherisch wirken, — so ist dieselbe doch nicht überall anwendbar. Vor allem soll man nicht fragend entwickeln wollen, wo dies überhaupt nicht möglich ist, also überall da nicht, wo die Vorstellungen, an welche der neue Lehrstoff angeknüpft werden soll, noch nicht vorhanden sind. Sodann muß aber teils im Interesse der Zeitausnutzung, teils auch zur Gewöhnung an die Auffassung mehrerer zusammenhängender Vorstellungsreihen und als Muster für die mündliche Darstellung der Schüler, namentlich auf oberen Stufen, der zusammenhängende Vortrag des Lehrers und des Schülers ergänzend eintreten (darstellendes Unterrichtsverfahren). Denn die Schule hat auch die Aufgabe, den Schüler an die Festhaltung größerer Reihen und ihre korrekte sprachliche Darstellung zu gewöhnen. Da hier die eigene Arbeit des Schülers bei der rezeptiven Thätigkeit nur in dem Bewußtsein und unkontrolliert vor sich geht, so muß der Vortrag des Lehrers um so mehr darauf ausgehen, diese Thätigkeit zu fördern und zu erzwingen. Die erste Bedingung, um dies zu erreichen, ist, daß die Ausdehnung der aufzunehmenden Vorstellungsreihen nach der Fähigkeit der Schüler bemessen wird. Es wurde schon oben (S. 91 f.) dargelegt, daß das Festhalten von Vorstellungen und Vorstellungsreihen seine ziemlich engen Grenzen hat, die allerdings nicht für den einzelnen Menschen absolut festgestellt werden können, aber dem Lehrer durch die Erfahrung im großen und ganzen erkennbar sind. Daraus wird als Regel resultieren, daß der zusammenhängende, entwickelnde Vortrag des Lehrers auch auf den obersten Stufen nur kurz sein, höchstens einige Minuten dauern darf. Dann muß durch Fragen festgestellt werden, inwieweit die springenden Punkte den Schülern klar und zum Eigentum geworden sind. Statt dessen kann man oft schon in Quinta und Quarta den Lehrer eine halbe Stunde und länger Sagengeschichte oder wirkliche Geschichte erzählen hören; mit welchem Erfolge, lehrt eine kurze Fragestellung, wenn man nicht schon an den abschweifenden Blicken das Resultat zum voraus feststellen kann. Wenn hier die nötige Selbstbeobachtung vorhanden wäre, so würde der Lehrer sich sagen müssen, daß es selbst ihm, einem erwachsenen, willenskräftigen Wesen kaum möglich ist, längere Zeit seine Aufmerksamkeit bei einem selbst interessanten

Zusammenhängende Darstellung.

Vortrage zu erhalten, ohne bei einer oder der anderen Vorstellung dem Spiele der passiven Phantasie sich zu überlassen; wie viel weniger ist das von werdenden Menschen zu erwarten! Kurz kann aber der Vortrag sein, wenn er sich auf die Hauptsachen beschränkt, welche in das Bewußtsein aufgenommen werden sollen, und wenn dem Schüler der Zusammenhang dieser Hauptthatsachen in einfacher Sprache anschaulich und in klarer Gedankenentwickelung vorgeführt, kein Zwischenglied übersprungen wird; wo der Vortrag an die im Bewußtsein fest und klar vorhandenen Vorstellungen anknüpft, erreicht er ohne Mühe die Anschaulichkeit. Der schlimmste Feind derselben ist abstrakte Allgemeinheit, die beste Förderung erfolgt durch Einführung konkreter Momente, Thatsachen und Vorgänge. Hiergegen wird oft genug verstoßen, weil viele Lehrer sich nicht in die Denkweise der Schüler zu versetzen vermögen und namentlich die reproduzierbaren Vorstellungen zu wenig kennen. Endlich behütet die sofortige Reproduktion durch den Schüler vor Lücken und unvollkommenen oder unklaren Kenntnissen. (Über die Erzählungsweise des Lehrers s. § 25.)

Erfordernisse des Vortrages.

Was die äußere Form des Vortrages anbetrifft, so muß die Rede des Lehrers jedenfalls von jedem Schüler verstanden werden können; sie muß also laut, artikuliert und in ihrer Ausdrucksweise möglichst anschaulich und konkret sein. Ein großer Vorteil für den Hörer ist es, wenn die für die Gedankenreihe wichtigen Begriffe durch die Betonung hervorgehoben werden können; dies ist möglich, wenn der Lehrer von vornherein für seinen Vortrag die gewöhnliche mittlere Stimmlage wählt, wobei er ohne Anstrengung die Stimme zu erheben vermag. Wenn man auch im Interesse der Gewöhnung des Schülers an die Schriftsprache verlangen muß, daß der Lehrer in der Hauptsache, d. h. im Satzbau und in der Formenlehre die Hochsprache anwendet, so ist es doch nicht notwendig, die dialektische Färbung fernzuhalten, die dem Verkehr zwischen Lehrer und Schülern einen ethischen Zug giebt, der auch für das Entgegenkommen der letzteren gegenüber dem Aufzunehmenden nicht wertlos ist. Nicht selten findet man, daß Lehrer in mißverständlicher Deutung der Vorschrift, daß ihr Vortrag den Schülern ein Muster für die eigene Gewöhnung geben solle, geziert und affektiert sprechen, Bilder anwenden, welche der gewöhnlichen Rede gänzlich fremd sind, und überhaupt sich bemühen, sich möglichst weit von der gewöhnlichen Redeweise zu entfernen. Dies ist verkehrt, weil die Schule nicht die Aufgabe hat, in rhetorischer Weise zu unterrichten, sondern den Schüler zu befähigen, klar und richtig Gedachtes korrekt, einfach und dem Inhalte entsprechend darzustellen. Im allgemeinen wird in unseren Schulen zu viel geredet und doziert. Und doch kann man als Regel festhalten, daß der Lehrer seine Aufgabe nicht ver-

steht, der zu wenig fragt und zu viel vorträgt, zu viel auf einmal bringt und das, was er bringt, zu wenig einprägt und übt; denn diese Fehler entspringen aus einer Überschätzung des toten Wissens und Kennens gegenüber dem lebendigen Thun und Können.

Antworten des Schülers.

Der Frage entspricht die Antwort, und dem Vortrage des Lehrers die Wiedergabe des Schülers. Es kann für die Erziehung nicht ausreichend erscheinen, daß der Schüler denken lernt, sondern er muß auch seine Gedanken aussprechen können. Auf den unteren Stufen soll aber nicht nur der Schüler durch die Veranlassung, seine Denkprozesse in Worten darzulegen, die nötige Übung erhalten, sondern auch der Lehrer erlangt dadurch allein die Möglichkeit, die Richtigkeit derselben zu kontrollieren. Also wird hier im allgemeinen mit unerbittlicher Konsequenz die Forderung durchgeführt werden müssen, daß jede Antwort in zusammenhängenden sprachrichtigen Sätzen erfolge. Die Volksschule ist in dieser Gewöhnung den höheren Schulen weit voraus. Man erklärt dies allerdings gerne und gewöhnlich damit, daß letztere keinen so einfachen Stoff zu beherrschen hätten, wie jene; aber dies ist kein stichhaltiger Einwand, denn jeder Lehrstoff muß auf den unteren Stufen einfach sein oder, wenn er es von Natur nicht ist, durch die Thätigkeit des Lehrers einfach gemacht werden. Der wahre Grund liegt in dem geringen Verständnis, welches unter den Lehrern der höheren Schulen bezüglich des Wertes dieser allerdings nicht sehr bequemen Thätigkeit besteht. Im allgemeinen herrscht in den höheren Schulen auf dem Gebiete der Redegewandtheit ein wenig befriedigender Zustand, und daran trägt die Vernachlässigung auf den unteren Stufen die Hauptschuld. Denn in der Regel bringen hier die Schüler aus ihrer häuslichen Gewöhnung eine bessere Vorbildung mit, als in der Volksschule. Aber auch auf den oberen Stufen muß in der Hauptsache diese Forderung erfüllt werden, wenn auch hier bisweilen, namentlich bei den häufig auftretenden Fragen nach Jahreszahlen oder Konstruktionen in abgekürzter Sprechweise geantwortet werden kann. Denn die Übung, welche in der satzrichtigen Antwort liegt, wird hier durch andere Veranlassungen zum Reden herbeigeführt. Selbstverständlich nimmt die Redefähigkeit des Schülers, wenn seine Entwickelung und Anleitung normal ist, immer zu, und der deutsche, der Geschichts-, der Sprach- und der Naturunterricht geben schon auf den unteren Stufen Veranlassung, auch in der zusammenhängenden Redeweise den Schüler zu üben und zu vervollkommnen; man muß denselben überall selbständig erzählen und reden lassen, wo er den Stoff besitzt. Nur muß man sich darüber klar sein, daß jene einfachen Sätze in dem erotematischen Unterrichte die Grundlage der zusammenhängenden Redeweise bilden und um dessent-

willen so hoch anzuschlagen sind, weil sie die Nachahmung des Schülers, welche bei letzterer für größere Massen in Bewegung gesetzt wird, zunächst an kleineren Ganzen übt; Nachahmung kann aber nur da eintreten, wo das Vermögen besteht, größere Vorstellungsreihen aufzunehmen und treu zu reproduzieren. Bei jeder Antwort ist die erste von dem Lehrer zu beobachtende Regel, daß er den Schüler ausreden läßt und nicht unterbricht. Praktisch schneidet namentlich bei Wiederholungen ein solches Verfahren alle Ausflüchte des Schülers ab, daß er die Sache doch gewußt habe, daß ihm nur ein kleiner Teil der Vorstellungsreihen nicht gegenwärtig, daß er befangen gewesen oder durch die Zwischenrede des Lehrers im Verlaufe der Vorstellungen unterbrochen worden sei. Theoretisch ist der Gewinn noch bedeutender. Zunächst ist jede durch Selbstthätigkeit herbeigeführte Leistung des Schülers von viel größerem Werte für alle seine Geistesthätigkeiten; im speziellen Falle aber hat die Gewöhnung an rasches Zusammennehmen, an Beherrschen zusammenhängender Vorstellungsreihen und an die Fähigkeit, zusammenhängend darzustellen, noch weit höhere Bedeutung, da die Geistesgegenwart dadurch anerzogen wird. Am besten ist es, wenn der Schüler ohne alle Einhilfe seine Aufgabe zu lösen vermag; wird solche notwendig, so darf sie nicht mechanisch sein, sondern muß durch Hervorrufen einer verwandten Vorstellung erfolgen, so daß der Schüler vermöge seines Besinnens die richtige Reproduktion zustande bringt. Zugleich ist es auch gerecht, das verschiedene Können der Schüler in dieser Weise sich beweisen zu lassen. Endlich ist es auch ästhetisch unzulässig, eine zusammenhängende Darstellung durch beständiges Eingreifen des Lehrers in zusammenhangslose Bruchstücke aufzulösen. Ist an der Leistung des Schülers ein und das andere zu verbessern, so geschieht dies, nachdem derselbe zu Ende gekommen ist, teils durch Hinleitung desselben auf die Unrichtigkeit, teils durch Heranziehung anderer Schüler. So gewinnt der Lehrer zugleich das beste Urteil, inwieweit sein eigener Vortrag für den Schüler verständlich war oder nicht. Immer aber ist darauf zu halten, daß der Fehler bei dem betreffenden Schüler richtig gestellt und die Lücke im Wissen oder Können ausgefüllt wird.

Die Wiederholung.

Wir haben oben (S. 94 f.) gesehen, daß ein wesentliches Mittel der Einprägung und der Herstellung fester Reihen und Assoziationen die Wiederholung war. Insofern dieselbe lediglich der Einprägung diente, ist oben (S. 266 ff.) von derselben die Rede gewesen. Da aber der ganze Unterricht eigentlich eine geschickt variierte Wiederholung genannt werden darf, so sollen hier verschiedene Gestaltungen dieser Thätigkeit etwas eingehender besprochen werden. Man kann hauptsächlich drei Arten derselben unterscheiden. Die erste schließt sich der erstmaligen Durchnahme

des Lehrstoffes unmittelbar an: hierbei handelt es sich vorwiegend um rezeptive und reproduktive Thätigkeit, deshalb wird der Gang derselben in der Hauptsache dem bei der Einübung eingehaltenen entsprechen; denn die hier zu lösende Aufgabe besteht darin, daß die Reihen genügend fest verbunden werden, um leicht und treu reproduziert werden zu können. Ob dies in Frageform oder in zusammenhängender Darstellung geschieht, ist ziemlich gleichbedeutend; denn die Fragen müßten immer so gestellt sein, daß dem Schüler die Verbindung der ins Bewußtsein aufgenommenen und wieder hervorzurufenden Reihen leicht wird. Auf oberen Stufen kann schon hier eine zugleich die Kombination des Schülers in Anspruch nehmende Form gewählt werden, während auf unteren Stufen diese Übung besser unterbleibt, weil sie leicht Verwechslungen, Verschiebungen und Unklarheiten hervorruft, da stets eine Anzahl von Schülern vorhanden sein wird, welche die Vorstellungsreihen ohnedies schon vermengt. Steht der Unterrichtsstoff infolge dieser ersten Wiederholung treu und fest im Bewußtsein, so muß eine nochmalige Durchnahme das Denken des Schülers in Bewegung setzen; er muß durch Verknüpfung vorher nicht verbundener, aber in seinem Bewußtsein vorhandener Reihen sein Urteilsvermögen entwickeln; dies ist der Ort, wo denn auch die verschiedenen übrigen Seiten der geistigen Thätigkeit gefördert werden können, indem das Urteil auf sittliche und ästhetische Begriffe gelenkt und die Phantasie in Wirksamkeit gerufen wird. Zugleich wird das zusammenhängende Reden hier Gelegenheit zur Bethätigung finden. Diese Art der Wiederholung wird also namentlich angezeigt sein, wenn ein in der Schule behandelter und wiederholter Stoff nach einiger häuslicher Thätigkeit am folgenden oder an einem der folgenden Tage zu nochmaliger Behandlung kommt. Hierher gehört in dem Sprachunterrichte namentlich die zusammenfassende Inhaltsangabe und die Gruppierung des Inhalts oder der Erklärung unter bestimmte Gesichtspunkte, das Variieren des Übersetzungsstoffes, die Zusammenstellung verwandter Wörter und Gesetze (Regeln) und die Ersetzung der Regel durch das Musterbeispiel oder die Reproduktion derselben im Anschluß an ein Beispiel der Lektüre, in der Geschichte die Wiederholung einer zusammengehörenden Partie, z. B. einer Regierung oder einer Institution, in der Naturbeschreibung die Wiederholung eines ganzen Naturobjektes nach voraufgehender Anschauung und Beschreibung in Verbindung mit einer einfachen Vergleichung, im mathematischen eine Operation oder ein Beweis[1]). Die dritte Art der Wiederholung geht darauf aus, Typen zu schaffen oder zu ergänzen; sie ist also am Platze, wenn größere zu-

[1]) Schrader, Erz. u. Unterrichtslehre § 91 giebt ein instruktives Beispiel variierender Wiederholung von der Völkerwanderung.

sammenhängende Partieen der Lektüre absolviert sind, die sich zu einem typischen Bilde verwerten lassen, z. B. der Kampf der Gallier unter Vercingetorix, die catilinarische Verschwörung bei Cicero oder Sallust, die Gründung germanischer Reiche, das Lehnswesen und Ähnliches. Hierbei handelt es sich darum, bleibende und allgemeine Gesetze und Wahrheiten durch Zusammenstellung verwandter Züge aus allen Unterrichtsgebieten zu gewinnen; wir werden also dieser Art der Wiederholung eine ganz besondere Bedeutung für die Herstellung der Einheit des Unterrichts zuschreiben dürfen. Hier werden sich auch scharf allgemeine Begriffe entwickeln und gewinnen und durch die Rede darstellen lassen, z. B. bei den Kreuzzügen die germanischen Staatengründungen und die deutsche Sage zum Typus Völkerwanderung ꝛc. Es wäre selbstverständlich ein Irrtum, wenn man diese drei Stufen der Wiederholung auf die verschiedenen Lehrstufen verteilen wollte, so daß etwa auf der unteren nur die erste, auf der oberen nur die letzte in Anwendung käme. Sie sind vielmehr auf allen Stufen unauflöslich miteinander verbunden und müssen beständig in jedem Unterrichte zur Verwendung gelangen, denn jeder Unterricht schreitet durch dieselben Stufen zu demselben Ziele. Aber die Schwierigkeit und Ausdehnung der Aufgaben bestimmt die Wirkung auf den verschiedenen Lehrstufen; darin liegt das unterscheidende Merkmal. Freilich wird man auch nicht so pedantisch sein dürfen, dieselben stets und überall nacheinander anwenden zu wollen. Manche Stoffe sind so einfach, d. h. mit voraufgegangenen so nahe verwandt, daß hier bisweilen sofort die zweite Art der Wiederholung eintreten kann; umgekehrt fordern manche Stoffe so unmittelbar zur typischen Zusammenfassung auf, daß man nicht erst die beiden vorhergehenden Formen zu durchlaufen braucht.

Gänzlich zu verwerfen sind die früher beliebten zusammenhängenden Wiederholungen des gesamten Pensums der früheren Klasse beim Beginne des neuen Kursus. Denn sie setzen eine rein gedächtnismäßige Thätigkeit voraus und führen höchstens zu einem gedächtnismäßigen Wissen und Kennen, nie zum Können. Das Bewußtsein vermag die massenhaft eindringenden oder zu reproduzierenden Vorstellungsreihen nicht festzuhalten, da sie häufig nicht verwandt sind; aus demselben Grunde vermögen sie einander auch nicht wieder hervorzurufen, so daß also im besten Falle ein interesseloses Thun und dessen unvermeidliche Folge, ein totes Wissen, erzielt wird. Im Laufe des Jahres müssen alle auf der vorhergehenden Stufe erworbenen Vorstellungskomplexe, soweit sich Gelegenheit bietet, verknüpft und befestigt werden, indem sie sich mit neuen verwandten assoziieren.

Es ist schon im Vorhergehenden dargelegt worden, daß der Unterricht bei jeder neuen Aufgabe, die er behandelt, die Thätigkeiten des Anschauens, Denkens und Anwendens zu pflegen und durchzuführen habe. Damit sind auch die Herbartschen Formalstufen[1]) als berechtigt anerkannt, welche eine Gliederung des Unterrichts nach den Stufen der Klarheit (Analyse und Synthese), der Assoziation, des Systems und der Methode (Funktion) verlangen. Rein hat dafür minder fremd klingende Bezeichnungen vorgeschlagen: Vorbereitung, Darbietung (des Neuen), Verknüpfung (des Gelernten unter sich und mit anderem), Zusammenfassung (des Begrifflichen) und Anwendung (des gewonnenen Allgemeinen). Mit Recht hat Dittes[2]) bemerkt, daß jeder gute Unterricht schon längst folgende Thätigkeiten übe: 1) den Lehrstoff dem Schüler gehörig darzustellen, auseinanderzusetzen und klarzulegen, 2) die so erzeugten neuen Vorstellungen mit bereits vorhandenen, verwandten zu verknüpfen, 3) die entwickelten Hauptgedanken zusammenzufassen und zu ordnen[3]) und 4) das Resultat der ganzen Arbeit gehörig einzuüben und zu befestigen. Wenn es somit auch nicht zweifelhaft sein kann, daß auch ohne Herbartsche Didaktik ein ganz richtiger und zweckentsprechender Unterricht erteilt werden kann, längst erteilt worden ist, — so hat die geometrische Beweisführung schon längst in Thesis, Hypothesis, Konstruktion, Kombination und Folgerung, Auffindung der mathematischen Wahrheit und an den Satz geknüpften Übungen den Gang der sog. Formalstufen befolgt — und sicherlich auch künftig erteilt werden wird, so ist doch anderseits nicht einzusehen, warum der junge Lehrer sich die Grundthatsachen der sog. Formalstufen nicht als Hilfe beim Unterrichte zu eigen machen sollte. Wenn auf den oberen Stufen dieselben entbehrlich *scheinen*, so ist dies thatsächlich doch nirgends der Fall, sondern auf den unteren wie auf den oberen sind sie von gleichem Nutzen, wenn sie nur überall nicht als Schablonen, sondern als zwanglos verfügbare Hilfen frei und mit eigenem Nachdenken verwendet werden[4]). Bald wird die eine, bald die andere mehr zu betonen sein oder mehr zurücktreten, und manche Mittel, wie z. B. die Reihenbildung, Vertiefung und Besinnung werden in verschiedene Stufen übergreifen müssen; bei Wiederholungen wird es überflüssig sein, die sämtlichen Prozesse nochmals zu durchlaufen. Da dieselben aber auf richtigen psychologischen Beobachtungen beruhen, so wird der Lehrer, der seinen Unterricht darauf

Die Herbartschen Formalstufen.

---

[1]) Herbart, Umriß pädagog. Vorlesungen §§ 66—68. — Ders., Allg. Pädagog. S. 49—53 (v. Karl Richter, Leipzig 1876).

[2]) Kritik d. Herbartschen Pädag. in Päd. 7, 666. — Vgl. den Nachweis von Menge und Schmidt LP. 2, 11.

[3]) G. Schimmelpfeng, Die gruppierende Unterr.-Methode. Pr. Marburg 1865.

[4]) Vgl. Wiget, Die formalen Stufen, S. 64 ff.

hin prüft, ob derselbe diesen Stufen entspricht, weit weniger leicht in die Gefahr eines Fehlgreifens gelangen, als wenn er eine solche Prüfung unterläßt. Bei dieser Sachlage wird es sich empfehlen, die Formalstufen hier einer kurzen Betrachtung zu unterziehen[1]).

Jede Arbeit wird freudiger gethan, wenn der Arbeitende das Ziel vor sich sieht, dem er sich nähern soll. Aus diesem Grunde empfiehlt es sich, die Behandlung einer Aufgabe damit zu beginnen, daß das Ziel derselben in kurzen vorbereitenden Andeutungen angegeben wird, denen sich eine orientierende Vorbesprechung anschließt (Analyse), in welcher das vorhandene, für die Anknüpfung des neuen Wissensstoffes geeignete Vorstellungsmaterial wachgerufen und, wo es nötig ist, berichtigt wird (immanente Repetition). Erst jetzt ist die Aufnahme des neuen Gegenstandes gesichert, dessen Behandlung (Synthese) denselben zu klarer Anschauung und zu klarem Verständnisse bringen muß. Dies geschieht mit Hilfe der Apperzeption und der Vorstellungsassoziation, welche durch die Reihenbildungen unterstützt werden, deren Bedeutung oben (S. 88 ff.) dargelegt ist. Die Aufgabe des Lehrers ist, durch Nachdenken möglichst feste und reiche Verflechtungen der Reihen herzustellen; denn je mannigfacher diese sind, desto mehr Veranlassungen zur Reproduktion sind gesichert. Herbart-Ziller fassen diese beiden Vorgänge in der Stufe der Klarheit zusammen. Die zweite Stufe ist die der Assoziation oder Verknüpfung; die Aufgabe derselben ist es, die neugewonnenen Vorstellungen mit ähnlichen schon vorhandenen Gedankengruppen zu vergleichen und neue Verknüpfungen zwischen alten und neuen Vorstellungen herbeizuführen; auch dabei findet wieder eine immanente Repetition statt. Aus dem konkreten Inhalte der durch frühere Erfahrung gewonnenen Vorstellungen muß das Allgemeine abgeleitet, in seinen wesentlichen und notwendigen Teilen erkannt und bestimmt und so das allgemein gültige Urteil, das Gesetz, die Regel, der Begriff und die Begriffsreihe gewonnen werden. Diese Gruppenbildung erfolgt nach dem Gesetze des Gleichartigen oder des Gegensatzes. Auf dieser Stufe treten nun auch mit besonderer Wirkung die Thätigkeiten ein, welche Herbart die Vertiefung und die Besinnung genannt hat. Im ersteren Falle soll sich der Schüler den klar und bestimmt erfaßten Vorstellungen hingeben und denselben in ihrer vollen Stärke und Reinheit Eintritt ins Bewußtsein gestatten, im letzteren aber diese Vorstellungen sammeln und zur Einheit zusammenfassen; das

[1]) Ich folge dabei O. Frick in DGSa. IV. 1883 S. 118 ff., wo namentlich auch eine Menge von Beispielen und Winken für die praktische Verwendung gegeben sind. Als Ergänzung dient Friedel ebd. 170 ff., beide geben die gesamte in Betracht kommende Litteratur. — Vgl. Uhle, Die Anwendung Herbartscher Unterr.-Grunds. auf den Gymn. in ihrer jetzigen Einrichtung. JBwP. 2, 195.

geschieht durch Rückblicke auf den zurückgelegten Weg, die zugleich Ruhepunkte bezeichnen.

Auf der folgenden Stufe des Systems erfolgt die Einreihung der gewonnenen Resultate in einen großen Zusammenhang und damit die Fortbildung des Schülers zu systematischem Denken und die Schaffung eines geordneten Wissens, das sich in der Form der methodischen Einheit darstellt. Die letzte Formalstufe ist die der Methode, d. h. der Anwendung und Übung der gewonnenen allgemeingültigen Wahrheiten durch Aufgaben aller Art. Der Hauptzweck dabei ist, den Nachweis des Könnens zu erbringen und damit darzuthun, inwieweit das Wollen sich bethätigen kann. Dies kann nur dann in befriedigender Weise geschehen, wenn die Aufgaben sich an die besprochenen Gegenstände anschließen und die Behandlung zum Abschluß bringen.

Durch die umsichtige und von eigenem Urteile bestimmte Art der Benutzung dieser Stufen wird am sichersten das erreicht, was bei der vorstehenden ganzen Erörterung immer als das Ziel vorschwebte, die Förderung der Selbstthätigkeit der Schüler, ohne die jeder Unterricht wertlos ist[1]).

C. Methodik der einzelnen Unterrichtsfächer.

1. Der Religionsunterricht[2]).

§ 22. Die Aufgabe des Religionsunterrichts.

Das religiöse Gefühl entspringt aus dem Streben, die Erfahrungswelt in einer Weise zu ergänzen, die den ethischen Wünschen in Bezug auf den Zweck des menschlichen Daseins Genüge leistet, und aus dem Das religiöse Gefühl.

[1]) Altenburg, Über Selbstthätigkeit, JBwP. 9, 83—125. — Die selbständige Thätigkeit d. Schüler, PA. 16, 145 u. 234.

[2]) Außer den S. 3 zitierten allgemeinen Schriften: Wiese, Verordn. u. Ges. 1², 59—66 (1³, 118. 163 ff.). DC.Sa. I. 33. D. Relig.-Unterr. in d. Gymn. — DC.Pm. III. 67. D. Förderung religiöser Erkenntnis u. rel. Lebens. — DC.O. u. WPr. XIII (1892). — Prot. d. preuß. Okt.-Konf. 1874, S. 62. 75. 104 ff. — Landfermann, Der evang. Relig.-Unterr. in den Gymn. Frankfurt a. M. 1846. — Piderit, Zum evang. Relig.-Unterr. auf Gymn. NJP. 72, 383. 435. — K. W. Bouterwek, Der Unterr. in der Relig.-Lehre auf Gymn. Gütersloh 1855. — Th. Hansen, Methode u. Stufenfolge des evang. Rel.-Unterr. auf Gymn. Gotha 1885. — P. M., Die Religiosität u. d. Rel.-Unterr. auf Gymn. NJP. 74, 169. — *E. Trosien, Relig.-Unterr. in höh. Schulen in EgEW. 7², 40. — F. C. Kirchhoff, Einige Worte über Relig.-Unterr., vorzügl. in d. ob. Klass. d. Gymn. Progr. Rendsburg 1855. — *Weidemann, Über d. induktiv. Rel.-Unterr. Pr. Saalfeld 1852. — Lehmann, Rel. Bildung u. Rel.-Unterr. auf d. Gymn.

Bedürfnisse, daß das Lebensgefühl, das durch die höchsten Ziele des menschlichen Daseins seinen Inhalt erhält, von dem Drucke der durch die Erfahrung gewonnenen Wirklichkeit befreit werde[1]). Nach seinem Ursprunge ist es der Außenwelt zugekehrt und geneigt, vermöge der Phantasiethätigkeit die vielgestaltigen Naturerscheinungen der heilsamen oder gefahrbringenden Macht göttlicher Wesen zu unterwerfen, zieht sich aber allmählich, der Ausbildung des Selbstbewußtseins folgend, vorwiegend auf das eigene Innere des Menschen zurück. Indem wir unsere Willens-

---

ZGW. 8, 247. — Fr. Dittes, Rel. u. religiöse Menschenbildung. Plauen 1855. — Kolbe, Über d. evang. Relig.-Unterr. Pr. Königsberg i. d. N. 1865. — Hake, Bedeut. und Stellung der Rel.-Lehre im Gesamtorg. d. Gymn. Pr. Arnsberg 1863. — Noack, Der evang. Unterr. an höh. Schulen COR. 5, H. 7. 8. — Ballauff, Beziehungen zw. Relig. u. Sittlichkeit in Manns Deut. Bl. f. d. erz. Unterr. 1877 Nr. 2 u. 3. — Kehr, Christl. Relig.-Unterr. in der Oberkl. d. Volksschule. 3. Aufl. Gotha 1875. — W. Ubbelohde, Der evang. Rel.-Unterr. an h. Lehranst. Pr. Oldenburg 1877. — Joh. Vogt, Der Rel.-Unterr. auf h. Lehranst. Pr. Kronstadt 1877. — *Fr. Fauth, Notwendigkeit und Wesen des Relig.-Unterr. u. die wichtigsten Schulfragen. Gütersloh 1878. — Willmann, Didaktik 2, 1, 144 ff. — *E. Thrändorf, Die Stellung d. Relig.-Unterr. in d. Erz.-Schule u. d. Reform f. Methodik. Leipzig 1879. Dissert. — Derselbe, Die Behandl. d. Relig.-Unterr. nach d. Herbart-Zillerschen Meth. 2. Aufl. Langensalza 1891. — Reukauf, D. Lehrpl. d. evang. Relig.-Unterr. an höh. Schulen. Langensalza 1892. — H. Berger, Die Herbart-Zillerschen Grunds. in ihrer Anwend. auf d. Relig.-Unterr. Altenburg 1888. — Thrändorf JVwP. 20, 63. — *Wendt u. Höchstetter, Der Rel.-Unterr. in der Schule. Verh. d. 10. deutsch. Protestantentages. Berlin 1876. — K. W. Meyer, Welche Reformen erscheinen bei der jetzigen Stellung u. Aufg. d. evang. Relig.-Unterr. auf Gymn. notwendig? Pr. Meldorf 1874. — H. Marx, D. evang. Rel.-Unterr. Pr. d. Wöhlerschule. Frankf. a. M. 1880. — Zur Wahrung und Mehrung christl. Bildung in Gymn. u. Realsch. NJP. 102, 409; 104, 105. 247. — K. W. Meyer, Der evang. Rel.-Unterr. an d. h. Schulen. Hannover 1876. — H. Cremer, Unterweis. im Christent. Gütersloh 1883. — Mezger, Rel.-Unterr. auf Gymn. NJP. 120, 96. 121. — Th. Wiget, Ein ABC sittl. relig. Anschauung in Bühlmanns Prax. d. Schweiz. Volks- u. Mittelsch. Zürich 1881. — Brüggemann u. Klingenburg, D. einheitl. Rel.-Unterr. in d. Oberkl. d. evang. Elem.-Schule. Essen 1869. — *Rud. Hempel, D. Rel.-Unterr. an d. h. Schulen, spez. an d. Gymn. Dresden 1867. — *O. Frick, Der Rel.-Unterr. in den h. Schulen in Kirchl. Monatsschrift v. Pfeiffer u. Jeep 1881, 71 ff. — *Joh. Gottschick, Der evang. Rel.-Unterr. in d. oberen Klass. h. Schulen. Halle 1884 (von mir mehrfach benützt). — Weitbrecht, Der Rel.-Unterr. an d. Oberkl. d. Gymn. Stuttgart 1886. — Henke, Lehrplanübers. d. Gymn. Barmen 1884. — *Leop. Schultze, Katechet. Bausteine zum Rel.-Unterr. in Schule u. Kirche. Magdeburg 1886. — Über den Rel.-Unterr. in oberen Klassen. NJP. 106, 441. — Wegener, Der Rel.-Unterr. in Gymn. Sekunda. ZGW. 36, 209. — J. Schindl, Der erz. Einfl. d. Rel.-Lehre in d. Mittelsch. Pr. Waidhofen a. d. Thaya 1878. — *Münch, Einige Fragen d. evang. Rel.-Unterr. in „Unterrichtsziele u. Unterrichtskunst“. S. 262. — Haltrich, Bemerk. z. evang. Rel.-Unterr. an uns. Gym. Pr. Schäßburg 1893. — *A. F. C. Vilmar, Über den evang. Rel.-Unterr. an d. Gymn. Neue Ausg. bes. v. Haußleiter. Marburg 1888. — Jacobson, ZGW. 41, 265. — Zange, LP. 12, 81. — Gilles, D. rel. Grundl. d. Schule u. d. soz. Frage. BHSch. 5, 56. — *Leuchtenberger, Die Vereinfach. d. evang. Rel.-Unterr. auf Gymn. ZGW. 43, 193. — Hilfsmittel für jüngere Lehrer bei Frick LP. 18, 97 ff. — H. Keferstein, Relig.-Unterr. u. Erz. z. Relig. Deu. Zeit- u. Streitfr. H. 93. 1892. — Trosien, Evang. Rel.-Unterr. an deu. Gymn. Halle 1889. — v. Ortenberg, Lehrz. u. Lehrpl. d. evang. Rel.-Unterr. auf Gymn. Salzwedel 1889. — L. Wiese, Der Relig.-Unterr. im Lehrpl. d. höh. Schul. 1890. — Z. f. d. evang. Rel.-Unterr. v. Fauth u. Köster. Berlin 1. Jahrg. 1889. — *Zange, Lehrp. f. d. evang. Rel.-Unterr. Progr. Erfurt 1890. 1892. — Ders., Der neue Lehrpl. f. d. evang. Rel.-Unterr. in d. h. Schulen Preußens. ZGW. 46, 593. — Ders., Leitfad. f. d. evang. Rel.-Unterr. Gütersloh 1893. — Windel, D. neuen Lehrpl. LP. 34, 69. — Für den kath. Rel.-Unterr. s. Brunner in Rethwischs JHS. IV ff. Ergänzungsh. kathol. Rel.

[1]) Wundt, Phys. Psychol. 2^4, 522 f. (2^3, 425).

handlungen abhängig finden von den Sittengeboten des Gewissens, die sich teils in uns zu sittlichen Grundsätzen, teils außer uns zu Sitten und Gesetzen verdichtet haben, steigert sich die ethische Richtung, tritt jene anfangs übermäßige äußere Seite des religiösen Gefühls, welche den Zusammenhang der physischen Weltordnung den subjektiven Wünschen des einzelnen dienstbar machte, immer mehr in den Hintergrund und weicht der Einsicht, daß die dem Menschen zugewandte göttliche Huld und Gnade allein die Kraft besitzt, den Zwiespalt zwischen den Bedürfnissen der Gefühlswelt, des Gemütes und der Macht der wirklichen Thatsachen zu lösen. Aber wie bei Völkern auf niederer Stufe noch die äußere Seite überwiegt, so auch in der Seele des Kindes, und derselbe Prozeß, den die Religion als solche durchgemacht hat, muß sich in dem einzelnen wiederholen. So hat der christliche Religionsunterricht die Aufgabe, religiöse Erkenntnis und Überzeugung in Verbindung mit der Familie zu erwecken und zu erhalten, frommen und sittlichen Sinn, frommes und sittliches Leben mit zu begründen und mit zu fördern und Anhänglichkeit an die Kirche, welcher der einzelne angehört, durch dankbare Anerkennung ihrer Segnungen zu bewirken[1]). Dies wird am wirksamsten dadurch erreicht werden, daß dem Schüler objektive Vorstellungen zu eigen gemacht werden, welche die Art des Gutes, das die betreffende Religion erstrebt, die eigentümliche Gottesidee, durch welche eine Erreichung dieses Gutes verbürgt wird, und endlich die Thatsachen enthalten, auf welchen dieser Glaube sich aufbaut.

Der konfessionelle Unterricht.

Eine allgemeine Religion giebt es nicht, sondern der einzelne, also auch der Schüler, ist durch seinen Umgang auf eine bestimmte Religion oder Konfession hingewiesen. Da der Religionsunterricht, wie jeder Unterricht, an Umgang und Erfahrung anzuknüpfen hat, so muß er an die spezielle religiöse Richtung sich anschließen, welche im Elternhause herrscht, d. h. er muß konfessionell sein. Als solcher hat er die speziellen Glaubenswahrheiten, an welchen die einzelnen Konfessionen festhalten, zum Eigentum der Schüler zu machen und zu ihrem Verständnisse zu bringen. Aber diese werden in ihrer wissenschaftlichen Begründung höchstens den obersten Klassen verständlich gemacht werden können; in den unteren und mittleren kann es sich nur darum handeln, denjenigen Stoff zu überliefern, welcher diese Wahrheiten in sich enthält, und aus dem sie sich auch für das schlichte Verständnis ableiten lassen. Dieser Stoff ist aus

---

[1]) Die ethische Seite soll nach der Königl. Ordre v. 1. Mai 1889 an das Staatsministerium „mehr in den Vordergrund treten, dagegen der Memorierstoff auf das Notwendigste beschränkt werden". Vgl. die Vorschläge des preuß. Staatsministeriums v. 27. Juli 1889 II, 1 u. Die neuen preuß. Lehrpl. v. 1892 S. 11 u. Method. Bem.

der Bibel zu entnehmen und in einer Art von Katechismus zu vereinigen. Doch die Glaubenswahrheiten der bestimmten Konfession sind zum Teil gar nicht völlig zu verstehen, wenn sie nicht in dem Zusammenhange der historischen Entwickelung erkannt werden, die bei den christlichen Kirchen schon im Alten Testamente vorbereitet wird. Da ferner sittliche Bildung durch ästhetische Bildungsmittel vorzüglich gefördert wird, so wird dies auch auf religiösem Gebiete geschehen müssen; die Poesie auf demselben zeigt sich aber am vollendetsten im Kirchenliede. Wenn sich aller Unterricht schließlich in Gesinnung umsetzen soll, so muß diese Forderung doch in erster Linie von dem Religionsunterrichte erfüllt werden, von dem ganz besonders das Wort der Schrift gilt: An den Früchten sollt ihr ihn erkennen.

Konzentration. Um nicht isoliert oder gar im Widerspruch mit den übrigen Lehrgegenständen zu stehen, wird derselbe daher stets das Verhältnis und den Zusammenhang berücksichtigen müssen, in welchen die religiöse Erkenntnis mit den übrigen Erkenntnisgebieten des menschlichen Geistes gesetzt, und in dem sie erhalten werden muß, wenn der christliche Glaube auch der Mittelpunkt für den Geist und die Norm für die Auffassung der menschlichen Dinge sein soll. Er wird also auch die natürlichen Verbindungen unter den Menschen so gut wie die sittlichen und rechtlichen Verhältnisse von dem religiösen Gesichtspunkte aufzufassen und die daraus sich ergebenden Pflichten als Religionspflichten nachzuweisen und einzuprägen haben. In nicht geringerem Maße wird er aber auf die sittliche Vervollkommnung, auf die religiöse und sittliche Weihe des Herzens abzielen müssen — mit einem Worte, er wird sich bemühen müssen, den Geist des Stifters der christlichen Religion nach allen Seiten im Leben der Schüler lebendig zu machen.

§ 23. Das Unterrichtsverfahren.

Biblische Geschichte. Dem kindlichen Alter der Schüler der unteren Stufe angemessen ist ganz eigentlich der Unterricht in der biblischen Geschichte. Dieselbe ist nirgends Selbstzweck, sondern überall nur Mittel zum Zweck; also nicht die Aneignung des historischen Stoffes ist die Hauptsache, sondern die an diesem herbeizuführende religiöse Bildung, die Klarheit der religiösen Erkenntnis und die Veredelung der Gefühle, die Kräftigung des Willens und des Charakters[1]). Die biblische Geschichte des Alten Testamentes

[1]) Vgl. die vortrefflichen Ausführungen von *O. Willmann, Päd. Vorträge S. 40 ff. — DE.Pm. VI. 76. Der Unterr. in d. bibl. Gesch. nach Umf., Methode u. Lehrm. — Unterr. in d. bibl. Gesch. NJP. 106, 473. — Knoke, Z. Meth. d. bibl. Gesch. Hannover 1878. — *Dörpfeld, Enchiridion d. bibl. Gesch. 13. Aufl. Gütersloh 1886. — K. L. Fr. Mezger, Die bibl. Gesch. in ihren ersten Anf. (Gen. 1—8, 17). Progr. Schönthal 1879. — *R. Staude, Präp. zu

in ihrer anschaulichen, schlichten, lebendigen Darstellungsform, mit der bezüglich ihrer großartigen Einfachheit und plastischen Kraft an Wirkung nur einige griechische Sagen vergleichbar sind, ist dadurch ganz besonders für den jugendlichen Geist geeignet; ihre Stelle im Religionsunterrichte hat sie aber nicht nur aus diesem Grunde, sondern weil die Juden die Idee des einen Gottes, wie kein anderes Volk, entwickelt haben, und weil an den Gestalten dieser Geschichte der Segen der Frömmigkeit und der Fluch der Gottlosigkeit typisch dargestellt werden kann.

Was die Auswahl der biblischen Geschichten betrifft, so müßte im alten Testamente alles wegbleiben, was den niedrigen und engen orientalischen Anschauungen entsprungen ist, wozu namentlich die späteren Schriften über die Königsgeschichte gehören, aber auch die Geschichte Jephthas, einzelnes aus der Geschichte Davids und Salomos und ähnliche teils Schauder, teils Abscheu oder Entsetzen erregende Erzählungen. Als besonders geeignet erscheint die Zeit der Patriarchen [1]), Moses und ein Teil der Richterzeit, einzelne Könige, und im Neuen Testamente die Hauptthatsachen aus dem Leben Jesu und die Apostelgeschichte. Denn die Schüler sollen zwar das, was poetisch schön und sittlich gut ist, mitgeteilt erhalten, aber nicht das Gegenteil, nur um deswillen, weil es in der Bibel steht. Ebenso muß alles wegbleiben, was der Schüler in der Erzählung des Lehrers nicht mitfühlen und miterleben kann. Es ist durchaus nicht notwendig, daß der Schüler eine zusammenhängende Geschichte des jüdischen Volkes aus diesem Unterrichte erhält, sondern Typen teils religiöser, teils historischer Art. Das erstere Ziel ist überhaupt kaum zu erreichen, weil diese Geschichte und ihre Schauplätze uns viel zu fern liegen und weil auch, wenn man diesen Charakter des Unterrichts erstreben würde, der eigentlich religiöse zu stark in den Hintergrund treten

Auswahl.

d. bibl. Gesch. nach Herbartschen Grunds. Dresden 1883. — Gute Beispiele der Behandlung finden sich auch in *Rein, Pickel u. Scheller, Theorie u. Praxis d. Volksschulunterr. 2. Aufl. 3.—7. Schulj. Relig. — Hollenberg, Zum Unterr. in d. bibl. Gesch. d. A. T. JVwP. 3, 153 u. 173. — *Thrändorf, D. sittl.-relig. Mater. d. Patriarchenzeit ebd. 8, 185; 9, 149. — *Ziller, Die Behandlung d. Patriarchengesch. ebd. 14, 246. — *Barth, Kulturgesch. z. Patriarchenzeit. Deutsche Bl. f. erzieh. Unterr. 1878. — *Kohlrausch, Über d. Gebrauch d. A. T. f. d. Jugendunterr. (Abgedr. in Herbarts Werken v. Willmann 1, 599.). — DC.O. u. W.Pr. XIII (92), 145.

[1]) Hollenberg, Der Gesinnungsunterr. d. Patriarchenzeit. JVwP. 1, 67. — Barth, Gesinnungsunterr. zur Patriarchenzeit. ebd. 8, 234. — Ders., Kulturgeschichte z. Patriarchenzeit. Deutsche Bl. f. erzieh. Unterr. Langensalza 1878. — Thrändorf, Das sittl.-relig. Material d. Patriarchenzeit. JVwP. 8, 185. — Hollenberg, Zum Unterr. in d. bibl. Gesch. d. A. T., ebd. 3, 153 u. 173. — Lindner, Das ethisch-relig. Mater. d. jüd. Königszeit, ebd. 10, 1. — Ziller, Die Behandl. d. Patriarchengesch., ebd. 14, 246. — Riemann, D. mosaische Gesetzgebung im Relig.-Unterr. d. Sekunda. Progr. Waren 1883. — Vgl. auch Ziller, Material. zur spez. Pädagog. 3. Aufl. Dresden 1886. S. 137 ff. — Zange, Lehrpl. f. d. ev. Rel.-Unterr. d. VI. Pr. Rg. Erfurt 1890. — Heidrich, Lehrpl. f. evang. Rel.-Unterr. Pr. Nakel 1891. — E. Beier, Lehrpl. f. d. Unterr. in d. bibl. Gesch. Frankenberg i. S. 1887. — Über die Verteil. d. Stoffes in NL. Witte in JHS. VI, 3 ff. (Erg. Heft Ev. Rel.)

müßte. Bei der Darstellung von Christus ist hier und überall im Religionsunterrichte der Nachdruck auf den Wert der Persönlichkeit Christi zu legen, die ihrem Berufe, die Sünder zur sittlichen Gemeinschaft des Gottesreiches zu bringen, unter allen Hemmungen und Hindernissen bis zum Tode treu bleibt. Sie ist erfüllt von der Gesinnung der Liebe, welche den Sündern die religiösen und sittlichen Güter des Reiches Gottes bietet, und verbürgt so die Liebe Gottes und seine Gnade. Auf der obersten Stufe wird die Person Christi mit Weisen anderer Völker (Sokrates, Buddha) in Verbindung gebracht und auch hier wieder die unendliche Erhabenheit derselben siegreich dargethan werden können; einer dogmatischen Begründung oder des Kampfes gegen die historische Kritik bedarf es bei einer solchen Auffassung des göttlichen Stifters der christlichen Religion selbstverständlich nicht. Denn es kommt nur darauf an, daß der Schüler ein lebendiges Gesamtbild der Person Jesu bekomme, der Motive, die sein Wirken geleitet, der Ziele, die er sich gesetzt, und der Art, wie er sie erreicht hat. Auch von einer so gewaltigen und geschlossenen Persönlichkeit, wie dem Apostel Paulus, muß er durch geschickte Auswahl aus seinen Briefen ein lebensvolles Bild erhalten[1]). Im allgemeinen wird den Schriften des Alten Testaments in der biblischen Geschichte zu große Ausdehnung gegeben, während doch in den christlichen Schulen ganz selbstverständlich denen des Neuen Testamentes ein breiterer Raum und mehr Zeit zu gewähren ist. Auch die in manchen amtlichen Lehrplänen und den meisten biblischen Geschichtsbüchern noch immer beibehaltene Einrichtung, nach der z. B. in Sexta nur alt-, in Quinta nur neutestamentliche Geschichten gelernt werden sollen[2]), entspringt nur pädagogischem Materialismus. In beiden Klassen müssen die alt- und die neutestamentlichen Geschichten zur Behandlung gelangen. Während sich der Sextaner mit den wichtigsten und einfachsten begnügt, erweitert sich die Kenntnis des Quintaners durch die sich an das Sextapensum naturgemäß anschließenden, ebenfalls wichtigsten und einfachsten aus beiden Gebieten. Denn wie will man es erklären, dem Sextaner die Geschichten des Neuen Testaments vorzuenthalten, während schon die Feste dazu auffordern, ihn mit den Hauptthatsachen aus dem Leben Christi bekannt zu machen[3])? Die Zahl der in den Geschichtsbüchern enthaltenen Geschichten

---

[1]) Thrändorf, Das Leben Jesu nach Matthäus. JVwP. 17, 13; 18, 49; 19, 262. — Münscher, Z. Erklär. d. Evang. Matth. NJP. 1888, H. 8—11. — A. Richter, Die Lehrweisheit J. Chr. (Ev. Joh. 4, 1—30). LP. 4, 60. — Thrändorf, Der Apostel Paulus. JVwP. 14, 20; 15, 69 u. Freund ebd. 15, 115. — *A. Richter, Paulus in Athen. LP. 1, 94. — *F. Zange, Lehrprobe aus d. Unterr. über d. Römerbrief. LP. 3, 7. — G. Thiele, Zur Erkl. d. Römerbr. in Gymn. I. Progr. Barmen 1877. — Gaudig, D. Charakt. d. Pharisäer LP. 19, 34.

[2]) NL. ordnen wenigstens für VI „vor den Hauptfesten die betr. Geschichten des N. T." an

[3]) Leuchtenberger, ZGW. 43, 204. Vgl. A. 2.

ist ebenfalls meist zu groß, die Folge davon ist frühzeitiges Vergessen, weil die Masse von Gedächtnisstoff zu wenig befestigt werden konnte. Eine Geschichte für jede Woche, also 80 in beiden Klassen, dürfte wohl das äußerste Maß der Forderung darstellen. Im allgemeinen folgt dieser Unterricht in der biblischen Geschichte denselben Gesetzen, wie jeder andere Unterricht auch. Er muß also an vorhandene Vorstellungen anknüpfen, anschaulich sein, das Denken in Bewegung setzen und einprägen. Aber erstlich erwachsen ihm durch den religiösen Charakter besondere Aufgaben, sodann aber wirkt die biblische Geschichte durch die ganze Art und Weise der Darstellung auf die Schüler, weshalb auf diese besonderer Wert zu legen ist. Der Lehrer muß die Geschichte ruhig, mit Ausdruck und mit richtiger Betonung vorerzählen; gilt auch diese Forderung von allem übrigen Unterrichte, so kommen doch im Religionsunterrichte noch die weiteren dazu, daß hier die gemütliche Beteiligung des Lehrers den Schülern in Ton und Sprache, in Haltung und Auge lebhaft entgegentreten muß, daß die Sprache nicht beliebig gewählt werden darf, sondern möglichst die Bibelsprache selbst in ihrer Schlichtheit und Einfachheit festzuhalten ist, und daß der Lehrer so anschaulich erzählt, daß das, was die Bibel nur mit kurzen, aber inhaltsvollen Strichen andeutet, dem Schüler in lebendigen, farbenreichen Bildern erscheint[1]). Die Schüler müssen durchaus miterleben und -empfinden, was ihnen erzählt wird. Bei dem Abfragen und Nacherzählen ist zwar die Variation der Worte des Lehrers in der gewöhnlichen Sprache zu gestatten, aber doch immer daneben zu verlangen, daß dieselben Worte, die er gebraucht hat, wieder angewandt werden, weil es sich eben um Einführung und Gewöhnung an den biblischen Sprachgebrauch handelt, der ebenfalls etwas Typisches besitzt. Aber der Schüler soll aus der Geschichte nicht bloß ein Wissen erwerben, sondern sie soll auch seinem Gemüte näher gebracht werden, indem die sittliche Bedeutung einzelner Handlungen und die Lage der handelnden Menschen mit seinen eigenen Erfahrungen und Erlebnissen in Parallele gebracht und dadurch anschaulich gemacht werden. Dieses geschieht durch Entwickelung in Form von Fragen. Das Ergebnis dieser Betrachtung kann dann am Schlusse in einen sich leicht einprägenden Spruch oder Vers zusammengefaßt und dem Gedächtnisse fest und treu übermittelt werden. Zur Unterstützung der Anschauung kann man von biblischen Bildern mit gutem Erfolge Gebrauch machen[2]), wenn nämlich die vor

Verfahren.

Biblische Bilder.

[1]) Vgl. Leutz, Anleit. zur Behandl. bibl. Gesch. in den unteren Schuljahren. Tauberbischofsheim 1879.

[2]) 30 Bilder aus d. bibl. Gesch. f. d. Anschauungsunterr. nach Orig.-Zeich. v. J. Schnorr v. Karolsfeld in Photolithographie. Leipzig. — Lehrreich für den Lehrer: *Hugo Grosse, Bibelbilder u. Bilderbibeln in Päd. Warte 1, No. 14—19.

der Betrachtung zu gebende Erzählung des Lehrers sich mit denselben im Einklange befindet. Die Phantasie der Schüler, welche bei guter Erzählung sich sofort Bilder entwirft, wird dadurch in die richtige Bahn gelenkt und von irrigen Zügen befreit. Die Bilder dienen zugleich intensiver Repetition, wenn verlangt wird, daß die Schüler jeweils eine zusammenhängende Erklärung von denselben geben. Die Erklärung, die unumgänglich ist bei der Schwierigkeit des Verständnisses der biblischen Erzählung infolge von fremden Ausdrücken oder unbekannten Vorstellungen, wird bald voraufzuschicken sein, bald dem Erzählen zu folgen haben; ersteres, wenn die Geschichte ohne diese Erklärung nicht verstanden werden kann, z. B. wenn die Geschichte von Opfern handelt, muß doch gesagt werden, was ein Opfer ist; letzteres, wenn die Erzählung des Lehrers die unbekannten Begriffe und Vorstellungen ohne Schwierigkeit umgehen kann, und dieselben nur beim Nachlesen seitens der Schüler begegnen, z. B. bei geographischen und chronologischen Begriffen. Als Grundsatz kann dabei gelten, daß durch die Erklärung nicht das Interesse für die Geschichte selbst abgeschwächt und die Schüler nicht zerstreut werden.

Biblische Geographie.

Recht verkehrt wird häufig die Behandlung des geographischen Schauplatzes der heiligen Geschichte gegeben. Während es sich hier höchstens um eine durch Bilder zu veranschaulichende Einsicht in das Aussehen und die Natur einzelner Orte und Gegenden handeln kann, womöglich unter Benützung der heutigen, in jenen Gegenden ja wenig veränderten Verhältnisse, wird an einer Wandkarte förmliche Geographie von Palästina gelehrt, welche selbstverständlich jeder Anschauung entbehren muß und deshalb auch nach der kürzesten Zeit wieder entschwunden ist[1]).

Typen.

Daß bei dieser Behandlung der biblischen Geschichte überall typische Bilder von den Elementen und Trägern des geschichtlichen Lebens zur Anschauung und zum Verständnisse gebracht werden, ist oben wiederholt dargelegt worden (S. 256 f.); es kann dies an dem Familienleben (Adam, Eva, ihre Kinder), dem Patriarchentum, der Richterzeit, der staatlichen Höhezeit unter den ersten Königen und dem Verfall geschehen, während im Neuen Testamente ähnlich typisch die Person des Stifters der christlichen Religion, die Verbreitung dieser Religion (Apostel, Missionare), die Anfänge der Organisation der Kirche (Gemeinde) zu schildern sind. Die so gewonnene Erkenntnis ist nicht als totes Kapital aufzuspeichern, sondern teils im übrigen Unterrichte heranzuziehen, teils auch im Religionsunterrichte aus dem übrigen Unterrichte zu ergänzen und

[1]) Bäßler, Das h. Land. Leipzig 1856. — A. Kolbe, Bericht über einige neuere Hilfsmittel f. d. evang. Rel.-Unterr. an h. Schulen. PA. 18, 351.

zu sichern. Gerade für die neutestamentlichen Typen werden sich Seitenstücke aus den übrigen Religionsstiftungen, aber auch im protestantischen Religionsunterrichte namentlich aus der Entwickelung der Reformation gewinnen lassen. Kurz, auch auf der obersten Stufe wird der Unterricht immer wieder zu diesen Erwerbungen der unteren zurückgreifen und diese selbst dadurch erweitern, vertiefen und für alle Zeit befestigen. Haben die Schüler eine höhere Stufe erreicht, also z. B. die Quarta oder Tertia, so tritt an die Stelle der biblischen Geschichte das Lesen in der Bibel selbst; die Auswahl erfolgt nach den oben dargelegten Grundsätzen, ja sie wird sich auch auf das beschränken können, was auf der unteren Stufe vorgekommen ist, um es dem weiter entwickelten Verständnisse gemäß zu verstehen. Für die oberste Stufe wird besonders eine Auswahl aus den Psalmen und prophetischer Abschnitte geeignet sein, den Schülern eine Anschauung zu geben von dem gewaltigen und energischen Eintreten der Propheten[1]) für religiöse und sittliche Ideale, von der ergreifenden und plastischen Sprache und dem inneren Zusammenhange zwischen Judentum und Christentum. Während auf den unteren und mittleren Stufen die jüdische Geschichte wegen ihrer pädagogischen Vorzüge in den Unterricht Aufnahme fand, so ist jetzt den Schülern klar zu machen, warum die jüdische Religion eine direkte Vorstufe des Christentums ist, und worin ihr erkennbarer Vorzug vor anderen Religionen besteht. Die Person Davids bildet hier den Mittelpunkt der Betrachtung. Voraussetzung dabei ist, daß nur eine Schulbibel gebraucht wird, da die Benützung der unbearbeiteten Bibel erfahrungsgemäß sehr häufig zur Unzüchtigkeit verleitet[2]).

Die höheren Stufen.

Die biblische Geschichte erweitert sich auf der obersten Stufe zur Geschichte der christlichen Kirche[3]). Der gewöhnliche Fehler der Behandlung ist hier, daß theologische Unterweisung erteilt wird, aber kein schulmäßiger Unterricht. Letzterer wird mit der größten Ausführlichkeit und plastischer Hervorhebung der Hauptpersönlichkeiten die Zustände der christlichen Vorzeit, also eine neutestamentliche Zeitgeschichte zu geben haben, für die in neuester Zeit der Stoff beträchtlich gewachsen ist, und die sich

Kirchengeschichte.

---

[1]) Thrändorf, Die Propheten. JBwP. 16, 52. — Joh. Hollenberg a. a. O. S. 7 f. — Ders., Z. Meth. d. bibl. Unterr. in d. ob. Gymn.-Kl. Pr. Bielefeld 1889.

[2]) M. Schulze in Dittes Pädag. Jahresb. 1870. 1871. — Die Notw. einer Schulb. ZhU. 2, 361. — Nohl, Päd. f. h. Lehranst. 2, 14 ff. — F. Martin, D. Schulbibelfr. in Samml. päd. Vortr. 1, 7. Bielef. u. Leipzig 1888. — Bähnisch, Ist eine Schulbibel notwendig? Zeitfr. d. christl. Volksleb. H. 126. 1892.

[3]) Mezger, Zum Unterr. in d. Kirchengesch. NJP. 124, 214. — J. Schmidt, Die Gesch. d. Entw. d. christl. Kirchen als Lehrgegenst. in d. evang. Gymn. ZGW. 10, 441. — Thrändorf, Beitr. z. Meth. d. Rel.-Unterr. JBwP. 21, 257. — Ders., Präp. z. Kircheng. d. Neuzeit, ebd. 25, 145. — Für den kath. Rel.-Unterr. s. Brunner JHS. IV. Erg.-H. Kath. Rel. 21 ff.

für den Unterricht um die Persönlichkeiten von Christus[1]) und Paulus gruppiert, von da nur kurz die Zeit der ersten sechs Jahrhunderte behandelt, und zwar mit dem leitenden Gedanken, wie die christliche Gemeinde aus ihrer Abschließung und Feindseligkeit gegen die heidnische Kultur zur Assimilation der letzteren und zur Entwickelung der Volkskirche gezwungen, die Separation der Möncherei entwickelt, und dieser gegenüber in der abendländischen Kirche die allseitige sittliche Regeneration der Menschheit angestrebt wird. Ihr wird zunächst durch die Cluniacenser und Gregor VII. der Klerus, durch die Bettelorden das Mönchtum genähert. In dieser Darstellung wird auch die Verbreitung des Christentums speziell in Deutschland und die Förderung der Kultur durch die Klöster hervorzuheben sein; die Gründung des Islam und seine Verbreitung ist schon im Interesse der Typenbildung zu berühren. Merkwürdigerweise hält man die Geschichte des Arianismus, Manichäismus und, wie die Ketzer alle heißen mögen, für einen für den Unterricht passenden Stoff. Abgesehen davon, daß das wissenschaftliche Urteil über diese Fragen sehr verschieden ausfallen kann, muß für ihren Ausschluß aus dem Unterrichte entscheiden, daß sie dem Verständnisse der Jugend nicht nahe gebracht werden können, da hierzu eine eingehende Kenntnis der nachplatonischen Philosophie erforderlich ist, und die dogmatischen Kämpfe, wie sie selbst dem Erwachsenen vielfach unverständlich sind, auch dem Schüler am besten ferne bleiben. Hat er ein Bedürfnis, später dieselben kennen zu lernen, so ist hierfür die Universität oder das Selbststudium vorhanden. Aus der neueren Zeit muß die Reformationsgeschichte mit ihrer Vorgeschichte, für die in neuester Zeit überraschende Aufschlüsse gewonnen sind (die Waldenser, die Mystiker), wieder mit besonderer Breite behandelt werden, wobei an den protestantischen Schulen der Nachdruck auf die Persönlichkeit Luthers, die Ausbreitung der Lehre und die Organisation der Kirche zu legen ist; auch muß dem Schüler klar werden, inwiefern jetzt das früher doppelte Lebensideal der Möncherei und des Klerus einer- und der Laien andererseits ein einheitliches wird, dessen Verwirklichung in dem Rahmen des von Gott geheiligten Lebensberufes in Gottvertrauen und Nächstenliebe besteht. Schon oben wurde bemerkt, daß sich hier die richtige Anknüpfung und Verdichtung für den neutestamentlichen Geschichtsunterricht der unteren und mittleren Stufe ergiebt[2]). Der Unterricht in der Kirchengeschichte wird am besten, um die

[1]) A. Sterz, Behandl. d. Leb. Jesu. NJP. 146, 173.

[2]) NL. schreiben ausdrücklich vor (für I B): „Die wichtigsten Richtungen in der Fortentwickelung der evang. Kirche (Pietismus, Herrnhuter, Spener, Wichern), auch neuere Sekten, wie Methodisten, Baptisten, Irvingianer." Sonst stimmen NL. mit der oben geforderten Beschränkung der Kirchengeschichte überein. Für die Mittelstufe wird „eine besonders an Luthers Person sich anschließende lebendige Erzählung der Reformation" vorgeschrieben.

öden und zeitraubenden Diktate zu meiden, an ein recht kurzgefaßtes Lehrbuch angeschlossen; da die vorhandenen Lehrbücher meist mehr für theologischen Anfangsunterricht als für die Schule bestimmt sind, wenn sie auch ausdrücklich letztere Bestimmung auf dem Titel tragen, so muß der Lehrer die nicht brauchbaren Abschnitte überschlagen; die Hauptsache muß doch seine eigene Darstellung sein, und diese muß sich teils mit sehr vorsichtiger Auswahl an die Quellen selbst anschließen, teils zuverlässigen, wissenschaftlichen Werken entnommen sein. Überall müssen die typischen Bilder der früheren Stufen reproduziert und durch neuhinzutretende Vorstellungen erweitert und verstärkt werden; es handelt sich weniger um ausgebreitete, vereinzelte Kenntnisse, als um feste Grundsätze, welche bleibenden Wert haben. Die biographische Kunst des Lehrers wird reichlich Gelegenheit haben, sich hier zu versuchen; nur muß er auch hier überall gegenwärtig haben, daß das letzte Ziel seines Unterrichtes die Ausgestaltung sittlich-religiöser Persönlichkeiten ist.

Katechismus.

Aber auch die Einführung in das Bekenntnis der Religionsgemeinschaft, welcher die Schüler angehören, ist Aufgabe des Religionsunterrichtes; dieselbe geschieht durch die Erklärung des in derselben benutzten Katechismus unter Heranziehung der biblischen Geschichten, der Bibelsprüche und des geistlichen Liedes. Wir meinen nicht, daß der Unterricht im Katechismus besonders und abgelöst von dem übrigen betrieben werden solle. Es wurde vielmehr schon bei Besprechung des Geschichtsunterrichtes (S. 295) erwähnt, daß der Kern einer Geschichte in einen kurzen Spruch oder in einen Liedervers zusammengefaßt und eingeprägt werden müsse, und die organische Verbindung des Katechismusunterrichtes mit den drei erwähnten Gebieten ist von einem guten Religionsunterrichte ganz untrennbar [1]); denn nur dann ist er ein Religionsunterricht, wenn er an und aus der Bibel erfolgt [2]). Auf den höheren Lehranstalten fällt diese Aufgabe den Klassen bis zur Tertia einschließlich zu. Was die Methode betrifft, so muß hierbei ganz besonders festgehalten werden, daß die Religion nicht in erster Linie Sache der Erkenntnis, sondern Sache des Gemütes und des Willens ist, und daß der ganze Mensch durch dieselbe gebildet und veredelt werden soll. Daraus ergiebt sich, daß keine Lehrform ausschließlich für diesen Unterricht in Anwendung kommen darf, daß

[1]) So auch NL. S. 12: „Der Lehrer hat dafür zu sorgen, daß alle Teile dieses Unterrichtes in lebendige Beziehung gesetzt werden."

[2]) *R. Hempel, Zum Katechismusunterr. Method. Winke. Leipzig 1885. — Rohl, Päd. f. h. Lehranst. 2, 22 ff. — *Zange, Wie ich den Katechism.-Unterr. mit dem in der bibl. Gesch. verbinde. ZEU. 1, 185. — G. v. Rohden, Ein Wort z. Katechismusfr. Gotha 1889. — Zange, Sammel- u. Konzentr.-Repet. üb. d. Buße. LP. 28, 105. — Bornemann, Behandl. d. ersten Glaubensartik. Progr. Magdeburg Kl.ULF. 1893. — Die abweichende kathol. Anschauung bei Brunner JHS. (Erg.-H. Kath. Rel.) IV, 4 ff.

also eine bloße Anwendung der heuristisch verfahrenden Katechese ebenso verfehlt ist, wie die rein vortragende oder paränetische, sondern daß alle drei stets verbunden werden müssen. Auch hier sind überall zuerst Anschauungen zu erzeugen, dieselben an Beispielen zu erproben und zu berichtigen, dann Gründe und Beweise zu bringen und Anregungen zum eigenen Handeln zu geben, so daß beständig Denken, Fühlen und Wollen vereinigt bleiben. Im allgemeinen wird das Auswendiglernen und Hersagen des Katechismus noch immer viel zu mechanisch betrieben, obgleich hier manches besser geworden ist. Dies kommt daher, daß meist das immanente Memorieren (s. S. 267) zu wenig in Anwendung kommt, und dann ein rein gedächtnismäßiges Erlernen unverstandener und unverständlicher Worte an die Stelle des judiziösen Einprägens treten muß. Recht bezeichnend ist dafür die Art, wie in den Religionsprüfungen verfahren wird; der Religionslehrer muß hier fast regelmäßig den betreffenden Spruch anfangen, um das Weiterfahren der Schüler herbeizuführen. Zum Teil liegt dies daran, daß die oben verlangte Ineinsarbeitung der Katechismussätze mit dem übrigen Unterrichte nicht allgemein stattfindet, öfter aber an dem zu ausgedehnten Memorierstoffe, der das Gedächtnis überhäuft und deshalb fest verbundene Vorstellungen um so weniger herbeiführt, als in der biblischen Sprache, wie in den homerischen Gedichten, viel Formelhaftes und deshalb Übereinstimmendes, für die Assoziation daher leicht Verwirrendes vorhanden ist. Man sollte nur solche Bibelsprüche einprägen wollen, welche einen ethischen Inhalt und eine leicht verständliche Form haben, und deren Inhalt vor allem auch von den Schülern verstanden ist. Diese sollten ferner in so geringer Zahl gegeben werden, daß sie recht oft wieder ins Gedächtnis gerufen und in allem übrigen Unterricht herangezogen werden könnten [1]), dann würde der Schüler einen wertvollen Schatz sittlicher und religiöser Wahrheiten nicht bloß wissen, sondern auch können und besitzen. Für die Stoffverteilung wird im allgemeinen — ein Herübergreifen aus dem einen in die anderen Hauptstücke vorbehalten — der Grundsatz gelten dürfen, daß die drei ersten Hauptstücke des Katechismus den drei unteren Klassen, die beiden folgenden den Tertien zufallen [2]).

Glaubens- und Sittenlehre.

Auf der oberen Stufe wird, am besten in der obersten Klasse, eine wissenschaftliche, aber nicht rein wissenschaftlich gehaltene Einführung in die Glaubens- und Sittenlehre der betr. Religionsgemeinschaft erfolgen müssen, die sich teils an das Bibellesen, teils an die Kirchengeschichte an-

---

[1]) Auf diesem Standpunkte stehen NL., die überall „Einprägung einer mäßigen Anzahl von Katechismussprüchen" fordern.

[2]) NL., die für IV aber noch dazu „Auswendiglernen des 4. u. 5. Hauptst." vorschreiben.

zuschließen hat[1]). Auch hierbei wird auf den katholischen und protestantischen Anstalten sehr allgemein der Fehler gemacht, daß eine rein theologisch gehaltene Dogmatik und Apologetik vorgetragen wird, welche den Schülern weder Interesse erweckt, noch ihre sittlich-religiöse Ausbildung fördert[2]). Zunächst müßte dieser Unterricht an den Stoff der unteren Stufen anknüpfen und auf dem Wege der Anschauung und des Denkens nachweisen, wie die früher vereinzelt dem Schüler entgegengetretenen biblischen Wahrheiten ihre schließliche Fixierung in dem Glaubenssatze gefunden haben; letzterer würde dadurch von seiner abstrakten und toten Form abgeführt und in den lebendigen Denkinhalt des Schülers übertragen werden. Weiter kann er aber, insbesondere im Gymnasium, durch die Lektüre des Neuen Testaments in der Ursprache, namentlich durch die sprachliche Analyse, die Einsicht in die Entstehung der einzelnen Glaubenslehren unterstützen und klären; so wird z. B. an den Begriff der *μετάνοια* sich eine fruchtbare Erörterung über die eine wirkliche Sinnesänderung voraussetzende Auffassung des Evangeliums anknüpfen lassen. Wie weit diese Lektüre des Neuen Testamentes ausgedehnt werden soll, läßt sich nicht bestimmen[3]); im allgemeinen wird auch hier viel zu viel gethan, indem man in den Anschauungen der Reformationszeit befangen ist, wo der griechische Unterricht wesentlich die Bedeutung hatte, seine Anwendung in der neutestamentlichen Lektüre zu erhalten. Für uns fällt dieser Gesichtspunkt heute weg, und der Nicht-Theologe wird die Begründung seiner kirchlichen Ansichten nicht aus dem griechischen Urtexte ableiten. Es würde also wohl für die allgemeine Bildung ausreichend sein, wenn einzelne Stellen, welche für die Glaubens- und Sittenlehre besonders ergiebig und charakteristisch sind, in der Ursprache gelesen würden[4]); das Kriterium für die Auswahl kann einzig die Erwägung sein, ob durch Heranziehung derselben leichter und besser ein gründliches Verständnis gewonnen wird. Die sprachliche Seite darf sich überall nur diesem Hauptzwecke dienend verhalten. Eine

Lektüre des Neuen Testaments.

---

1) NL. schreiben für I A. vor: „Glaubens- u. Sittenlehre in Gestalt einer Erklärung der Art. I—XVI, XVIII u. XX der Konf. Aug. nach vorangeschickter kurzer Einleitung über die 3 alten Symbole“ vor.

2) V. Günther, Die Bekenntnisschriften d. luth. Kirche. JVwP. 11, 142. — *Leuchtenberger, ZGW. 43, 197 ff. — Lange, Die Apperzeption. 3. Aufl. S. 142. — Thrändorf, Die system. Darstellung d. Glaubens- u. Sittenlehre. JVwP. 21, 1. — Mallin in ZhU. 3, 139. 222. 334. — Bornemann ebd. 4, 29. — Für den kath. Rel.-Unterr. Brunner JHS. IV, 13 ff.

3) Salkowski, Die neutest. Lektüre in d. ober. Gymn.-Kl. ZGW. 36, 721. Richtige Ansichten hierüber bei Vilmar a. a. O. S. 41, Münscher, NJP. 1885, 40 ff., J. Hollenberg, Zur Meth. d. bibl. Unterr. Pr. Bielefeld 1889 u. Leuchtenberger, ZGW. 43, 197 ff. — Auch NL. S. 12 lassen dem Lehrer bei der Wahl des einzelnen freie Bewegung.

4) So auch NL. für I „stellenweise unter Heranziehung des Urtextes“ u. S. 13: „Es ist aber vorzusehen, daß der Unterricht nicht einen philologischen Charakter bekomme und sein Hauptzweck gefährdet werde.“

Lektüre mehrerer Evangelien und der Apostelgeschichte oder ganzer Briefe hat selbst in der Übersetzung keinen erkennbaren Zweck, wenn sie nicht um eine bestimmte Persönlichkeit, also die Evangelienlektüre um Christus, der Römerbrief um Paulus sich konzentriert und auf die Erweckung eines klaren und verständlichen Bildes gerichtet ist. Im allgemeinen würde wohl auch bei diesem Unterricht in der Glaubens- und Sittenlehre festzuhalten sein, daß nur dasjenige behandelt würde, was wirklich für die Ausbildung der sittlich-religiösen Persönlichkeit von Wert ist [1]); daß bloße Dogmen diese Wirkung zu keiner Zeit übten, beweist die Geschichte zur Genüge. Mehr als bei den übrigen Teilen des Religionsunterrichtes liegt hier die Gefahr nahe, statt echten religiösen Sinnes und Verständnisses nur eine gedächtnis- oder verstandesmäßige, in jedem Falle unfruchtbare Aneignung toter Lehrformeln zu geben und damit einen Hauptgrund des Mißerfolgs, den der Religionsunterricht zugestandenermaßen gewöhnlich allgemein hat. Dieser Gefahr wird man mit Erfolg nur begegnen, wenn der Lehrer stets den Zusammenhang aller Momente der christlichen Weltanschauung mit dem sittlichen Ideale gegenwärtig hat, das den Inhalt der Gottesidee, die Art der religiösen Befriedigung, die Auffassung des idealen und wirklichen Wesens des Menschen, des Zweckes und Gesetzes des Weltlaufs bestimmt. Auch wird es sich durchaus empfehlen, für den Primaunterricht nochmals auf den Katechismus zurückzugreifen; insbesondere an protestantischen Schulen kann erst auf dieser Stufe der lutherische Katechismus in seiner Bedeutung als Volksbuch recht erfaßt und auf diese Weise Anfang und Abschluß der Schulzeit miteinander in feste Verbindung gebracht werden [2]).

Kirchenlied. Über die Bedeutung des Kirchenliedes ist oben gesprochen worden; es würde hier nur noch einiges über die methodische Einordnung desselben zu sagen sein [3]). Man hat vorgeschlagen oder auch vorgeschrieben, das Erlernen und Erklären der Kirchenlieder mit dem Kirchenjahr in Verbindung zu bringen, eine andere Ansicht wollte diese Verbindung mittels der Kirchengeschichte herstellen, eine dritte überall dasselbe verwendet sehen, wo die Gelegenheit sich dazu böte. Prinzipiell ist die letztere sicher die

[1]) Fr. Fauth, System. Darst. d. christl. Glaubens- u. Sittenl. Progr. Hörter 1881. — Natorp, Die Grundbegr. d. Rel.-Lehre. PA. 26, 386. — *Palmer, D. Moral d. Christentums. Stuttgart 1864. — Em. Feuerlein, Die Sittenlehre d. Christentums in ihren gesch. Hauptformen. Tübingen 1855.

[2]) NL. schreiben im Interesse des „Abschlusses“ schon für II B vor: „Wiederholung des Katechismus u. Aufzeigung seiner inneren Gliederung“; aber auch für II A „Wiederholung von Katechismus, Sprüchen u. Liedern“.

[3]) W. Thilo, D. geistl. Lied in d. evang. Volkssch. Berlin. — *A. Rausch, Behandl. d. Kirchenl. „Wer nur den lieben Gott läßt walten“ in VI. LP. 4, 12. — *G. Schuhmacher, Lehrbeispiele z. Behandl. d. Kirchenl. in d. Volkssch. Barmen 1885. — DC.Pm. XI, 212. Die Behandl. d. evang. Kirchenl. auf d. h. Schulen u. ihren Vorsch.

psychologisch am besten begründete; aber praktisch wird sie den größten Schwierigkeiten begegnen, weil ihre Ausführung der subjektiven Ansicht einer größeren Zahl von Lehrern überlassen werden muß. Und in der That ist der Religionsunterricht am allerbesten in der Lage, die Stimmungen zu erzeugen, aus denen diese Lieder entsprungen sind, und in die sie wieder hineinklingen müssen, wenn sie ihre volle Wirkung üben sollen. Nur wenn das Liederlernen mit dem gesamten Religionsunterricht organisch verbunden wird, wenn dasselbe dem einzelnen Gegenstande, der behandelt wird, zur Beleuchtung dient, und dieser seinerseits wieder das Lied verständlich macht, und wenn bei jeder, auch auf oberen Stufen, sich bietenden Gelegenheit die erlernten Lieder wiederholt und in immer neue Vorstellungs- und Gefühlsreihen eingegliedert werden, wird das erreicht werden, daß das Lied nicht nur gewußt, sondern auch gefühlt wird und seinerseits auf Gefühle und Willen einen Impuls üben kann. Dazu ist natürlich erste Voraussetzung, daß das Lied nach einer kurzen Erklärung, die das Verständnis sicher stellt, so fest und treu eingeprägt wird, daß es nie wieder vergessen wird. Ist es überall eine Unsitte, wenn der Lehrer das Memorierte anfangen muß, um die Recitation in Fluß zu bringen, so ist es bei dem geistlichen Liede doppelt verwerflich, weil alle Verlegenheit und Unsicherheit das Gefühl der Andacht beeinträchtigt, bezw. nicht aufkommen läßt, und weil seine erhebende und aufrichtende Wirkung gerade dann versagt, wenn der Mensch am tiefsten seinen Schmerz und seine Verlassenheit empfindet, wenn er allein im Unglücke steht. Auch hier erfordert die Rücksicht auf die Ökonomie des Unterrichtes, daß keine zu große Zahl von Liedern erlernt werde[1]). Wie im deutschen Unterrichte der hier gewonnene Liederschatz zu verwerten ist, wird bei diesem zu erörtern sein.

Die Bibel und insbesondere das Neue Testament birgt die für das Christentum wichtigsten Urkunden. Sie enthält für den Christen die Lehre, welche ihm die Anweisung giebt, sein Seelenheil zu begründen und sicher zu stellen[2]). Und selbst wer sie nicht von diesem Standpunkte betrachtet, wird zugeben, daß sie nicht bloß als poetisches Erzeugnis von hohem Werte und Interesse ist, sondern auch einen Schatz von Lebensweisheit enthält, der in allen Lagen und Färbungen des Lebens seinen Wert behält. Diese Wirkung derselben zu sichern, ist Aufgabe der Bibelkunde. Schon aus dem Zwecke, den dieser Teil des Unterrichts verfolgt, erhellt, daß es

Bibellesen.

[1]) Leuchtenberger, ZGW. 43, 205 f. — NL. schreiben für VI, V u. IV je 4 Lieder, für IIIb. 2—4 vor.

[2]) Axt, Die h. Schrift d. Buch d. Bücher ꝛc. Progr. Kreuznach 1862. — Mezger, Zur Förderung der Bibelwissensch. im Gymn. NJP. 122, 39. — NL. schreiben von IV ab das Bibellesen vor.

auf theologisches Wissen dabei nicht ankommen kann; wenn man also auch für das richtige Verständnis eine elementare und allgemein gehaltene Kenntnis der Verhältnisse, aus welchen die einzelnen Stücke heraus entstanden sind, nicht entbehren kann, so gilt dies doch durchaus nicht von der wissenschaftlichen Kritik und ihrer Bekämpfung: weder die eine, noch die andere gehört in den Religionsunterricht auf der Schule, und sie sind auch beide sehr wohl zu entbehren, wenn nur auch hier der oben aufgestellte Grundsatz festgehalten wird, daß nur das zu lesen ist, was ästhetisch schön und sittlich gut ist. Für die methodische Behandlung ist überall der Grundsatz der Anschauung festzuhalten. Derselbe erfordert im vorliegenden Falle, daß die Schüler durch das Lesen der Bibel in den Inhalt eingeführt werden. Selbstverständlich muß auch dieser Unterricht, wie jeder, an die im Bewußtsein vorhandenen Vorstellungsreihen anknüpfen, und dieses wird am richtigsten und natürlichsten so geschehen, daß die Ergebnisse des Unterrichts in der biblischen Geschichte überall zur Grundlage gemacht und die weiteren Einführungen in die Bibelkenntnis an diese angeschlossen werden. Was die Auswahl betrifft, so ist alles wegzulassen, was der Form nach ungeeignet ist und dem Inhalt nach über das Verständnis der Schüler hinausliegt; dazu gehört das Dogmatische, Philosophische, Polemische und Geschlechtliche. Was gelesen wird, muß den Geist der Schüler nicht bloß packen, sondern auch läutern und veredeln, und es muß mit Andacht gelesen werden können; dies aber setzt ein leichtes Auffassen der Vorstellungen, ein rasches Verbinden und ein ungehindertes Inbewegungsetzen der religiösen Gefühle voraus. Sind irgendwo Schwierigkeiten für das Verständnis vorhanden, so hat diese natürlich der Lehrer wegzuräumen; am besten ist es aber, wenn Teile gewählt werden, in denen eben das Verständnis nicht gehemmt wird. Dies ist leicht zu erreichen, wenn nur das Bibellesen nicht auf Quarta und Tertia beschränkt, sondern in Beziehung zu dem übrigen Unterricht auch noch in Prima betrieben wird; was sich dem Verständnis der unteren Stufen verschloß, erschließt sich dem der oberen ohne Schwierigkeit. Voraussetzung ist, daß in einem detailliert gearbeiteten Lehrplane eine solche Verteilung auf die einzelnen Stufen vorgenommen und an der Hand der jährlichen Erfahrungen stets wieder berichtigt und nachgebessert wird. Nicht selten ist schon ein gutes Vorlesen imstande, leichte Hindernisse des Auffassens aus dem Wege zu räumen, und überall muß das Verständnis des einzelnen aus dem Zusammenhange erwachsen. Wichtiger ist, daß die christlichen Wahrheiten auch überall und bei jeder Gelegenheit ihre Verwirklichung durch Lehrer und Schüler finden. Unterstützt wird diese Wirkung durch die richtige Anwendung, welche schon beim Lesen von dem

Schriftworte gemacht wird, indem der Lehrer die Schüler gewöhnt, immer bei demselben sich zu fragen, was es ihnen sagt. Gelingt es ihm, durch richtige Griffe in das individuelle Gemüts- und Gefühlsleben die richtige Saite anzuschlagen, so ist die Wirkung des Bibellesens besser gesichert, als durch alle gelehrten Kommentare und durch Mitteilung der wissenschaftlichen Probleme, welche für den Schüler kaum totes Wissen, geschweige lebendige und fruchtbare Erkenntnis werden. Nicht von geringer Bedeutung ist hierbei, daß namentlich aus der Lektüre des neuen Testamentes das unmittelbare Bild des Geistes jener Zeit gewonnen, die inneren Zusammenhänge derselben erschlossen und von dem Wesen des christlichen Glaubens und der christlichen Frömmigkeit eine frische und vielseitige Anschauung erzeugt wird.

Endlich fällt dem Unterrichte noch die Einübung kurzer Gebete zu, welche ebenfalls mit dem übrigen Unterrichte in Verbindung gesetzt wird[1]. Nicht selten wird sich eine biblische Geschichte dazu eignen, am Schlusse ein kurzes Gebet anzuknüpfen und im Unterrichte wieder darauf zurückzukommen, oft wird der Stimmung ein Liedervers entsprechen, manchmal wird allein ein improvisiertes Gebet dem Ausdruck geben, was das Herz im Augenblicke bewegt. Daß nur die Gebete wirklich mit Andacht erfüllen, welche aus dem Augenblicke gewissermaßen herauswachsen, ist psychologisch zu einfach, um bewiesen werden zu müssen. Eine rein äußere Gewöhnung hat wie jedes mechanische Thun keinen tieferen Wert. Gebete.

Es ist wiederholt darauf hingewiesen worden, daß auf die Persönlichkeit des Lehrers bei diesem Unterrichte mehr ankomme als sonst. Daß er seinen Stoff beherrsche, daß er psychologisch denselben anzuwenden verstehe, daß er eine charaktervolle Persönlichkeit sei, sind Forderungen, denen er natürlich auch entsprechen muß; denn ohne diese könnte er nicht lehren. Aber Religion kann nur der geben, der sie selbst besitzt; darum muß außer den erwähnten Eigenschaften in seinem Innern wahre, ungeheuchelte Religiosität wohnen und sich als Ausfluß der Empfindung und Gesinnung mit unwiderstehlicher Gewalt dem Schüler gegenüber zur Geltung bringen. Wenn er die Schüler zum Durchleben der religiösen Wahrheiten bringen will, muß er dies an sich selbst erlebt haben: sein Herz muß erfüllt sein von dem Höchsten und Besten, das die christliche Religion Persönlichkeit des Religionslehrers.

[1] P. M., Schulandachten und ihre wesentl. Eigensch. NJP. 74, 169. — E. Hermann, Schulandachten. PA. 17, 21. — O. Richter, Evang. Schulandachten. Kassel 1874. — Funkhaenel, Über Schulgebetbücher. ZGW. 6, 86. 931. — Hausch, Schulandachten in h. Schulen, ebd. 14, 241. — Campe, Über Schulandachten, ebd. 18, 425. — Aug. Borchers, Die gemeinsch. Morgenandachten am Andreanum. Progr. Hildesheim 1873. — P. Märkel im Pr. d. Dor.-Rg. Berlin 1892. 1893. — Die Gefahren des mechanischen Gebetes im psychischen Sinn schildert lehrreich Hoppe, D. Auswendiglernen, S. 58 ff. — O. Jäger, Aus d. Praxis. 3. Aufl. S. 169. — Frick, Die Abhalt. von Schul-Morgenandachten. LP. 15, 116.

bietet, von Liebe zu Gott und zu den Menschen, die auf dem Glauben ruht und Thaten zeitigt.

Zusammenhang des Religionsunterrichtes mit dem gesamten Unterrichte.

Über das Verhältnis des Religionsunterrichtes zu den übrigen Disziplinen ist bereits oben S. 237 f. im allgemeinen die Rede gewesen; es sei hier gestattet, noch etwas tiefer in dieses Verhältnis einzutreten. Oben wurde es als die Hauptaufgabe des Religionsunterrichtes bezeichnet, die christliche Weltanschauung als ein einheitliches geschlossenes Ganzes im Zusammenhange mit dem sittlichen Ideal zu erweisen. Dabei wird zu zeigen sein, wie dieses Ganze dem einzelnen wirklich das leistet, was der Mensch unbewußt überall erstrebt, die innere Befriedigung des Lebens, indem die Persönlichkeit der wirklichen Welt gegenüber einen festen Standpunkt gewonnen hat, auf dem sie ihren Wert derselben gegenüber empfindet. Zu diesem Zwecke sind die Ergebnisse des gesamten Unterrichtes namentlich auf der obersten Stufe heranzuziehen, und was die Religionsgeschichte, die antike Philosophie und die Litteratur an Lebensidealen und Weltansichten dem Bewußtsein des Schülers bereits geliefert haben, zur Vergleichung zu verwenden, nicht aber um nachzuweisen, wie dies so häufig geschieht, daß dieselben wertlos seien, sondern um darzuthun, daß sie in der christlichen Lebens- und Weltanschauung enthalten sind, wie dieselbe auch heute, stets sich fortbildend und erneuernd, dem Kulturstande entspricht und in ihrem Rahmen der freien Entfaltung des Staates, der Wissenschaft, der Kunst und ihrer Nachbargebiete vollen Raum läßt. Insbesondere werden die Lebensanschauungen unserer großen Dichter über Schicksalsidee und Freiheit des Willens, Humanitätsidee, das von einer sittlichen Weltordnung beherrschte Weltganze, die Bildung der Phantasie durch das Sittengesetz, die Fortschritte in der Weltanschauung einzelner Dichter, namentlich Goethes, und viele ähnliche oder verwandte Gebiete für den Primaunterricht die geeignete Verknüpfung der verschiedenen Bildungsgebiete liefern. Aber nicht bloß dem historischen Gebiete sind diese Verknüpfungsprozesse zu entnehmen, sondern auch dem der Naturwissenschaften [1]). Gewöhnlich begnügt sich der Religionsunterricht, die biblische Anschauung ohne weiteres als die richtige zu postulieren und etwaige Bedenken durch das wohlfeile Auskunftsmittel abzuweisen, daß die Schüler noch nicht für eine Erörterung dieser Frage reif seien. Für den Religionsunterricht giebt es nur einen Standpunkt, der in Behandlung dieser

---

[1]) NL. S. 70 verlangen, „daß der Relig.-Unterr. nicht als vereinzeltes Fach behandelt, sondern ohne künstliche Mittel zu allen übrigen Lehrgegenständen, insbes. den ethischen, in die engste Verbindung gesetzt werde.“

Fragen als korrekt bezeichnet werden kann, den nämlich, der das Recht der Naturwissenschaft innerhalb ihres Gebietes anerkennt, aber zugleich die in der Sache liegenden Schranken derselben zum Bewußtsein bringt [1]). Religiöse und wissenschaftliche Welterklärung sind disparate Dinge, die darum nicht in Konflikt geraten können; die erstere legt bei der Wertbeurteilung alles Seins und Geschehens den Maßstab der höchsten ethischen Zwecke, ihres Sinnes und Wertes für den sittlichen Menschen, die letztere für die endlichen Ursachen des Seins den der mechanischen Kausalität an. Aus diesem Grunde vermag sie aber über Recht oder Unrecht des sittlichen Maßstabes so wenig etwas auszusagen als über das, was außerhalb der Grenzen der Erfahrung liegt, so daß z. B. die Fragen über das Dasein und die Vorstellung Gottes, der Unsterblichkeit der Seele, der Umsetzung der Sinneswahrnehmungen in Bewußtsein, über das Wesen der Seele u. ä. auf naturwissenschaftlichem Wege nicht gelöst werden können. Die christliche Apologetik weist auf diese Grenzen der naturwissenschaftlichen Erkenntnis hin; um eine einheitliche Weltanschauung herzustellen, muß die Spekulation die Brücke zwischen beiden Gebieten schlagen. Ist Phädon Klassenlektüre der Prima, so kann hieran (insbes. c. 45 ff.) passend die Erörterung angeschlossen werden [2]). Wird die christliche Welt- und Lebensansicht so mit den gesamten Unterrichtsergebnissen in Zusammenhang gebracht und mit den idealen Interessen, welche der Unterricht erwecken soll, in vielseitige Beziehung gesetzt, so wird der gesamte Bildungsgehalt durch so viele Fäden, die sich herüber- und hinüberschlagen, befestigt und gesichert, daß ein Verlorengehen der religiösen Gedankenkreise im späteren Leben kaum zu befürchten ist [3]).

---

[1]) Vgl. *Gottschick, Der evang. Relig.-Unterr. in d. ob. Klass. — Tiemann, Die moderne Nat.-Wiss. u. d. bibl. Rel.-Unterr. Päd. 5, H. 12. — Thrändorf, Beitr. z. Methodik d. Rel.-Unterr. an h. Erziehungsschulen. JVwP. 21, 257. — *Evers u. Fauth, Hilfsm. zum evang. Relig.-Unterr. Berlin 1892. — Ziller, Wie sind die Ergebn. d. Gymn.-Bild. im Rel.-Unterr. d. OI zu verwerten? ZEU. 3, 30. 120. — A. Rieder in ZGW. 46, 419; 47, 79. — Hempel, D. apologet. Elem. im Rel.-Unterr. Pr. Freiberg 1893.

[2]) G. C. Mezger, Die Benutzung d. alten Klassiker für d. relig.-sittl. Bildung, 1844. — Rothfuchs, Parallele u. s. schneidende Linien sokrat. u. christl. Lebensweisheit. Pr. Gütersloh 1878. — O. Frick, LP. 5, 1. — Lübker, Aphorismen üb. Christentum u. Altert. ZGW. 8, 1. — Schönwälder, Die beiden Dulder Hiob u. Odysseus. Progr. Brieg 1860.

[3]) L. Hochhuth, Die sozialen Fragen d. Gegenw. im evang. Relig.-Unterr. h. Schulen. Pr. Wiesbaden 1893.

2. Der Unterricht in der Muttersprache [1]).

§ 24. Die Aufgaben des deutschen Unterrichts.

Eigentümliche Stellung d. Muttersprache.

Die Muttersprache nimmt in dem gesamten Unterrichte eine centrale Stellung ein [2]), gleichviel ob die Lehranstalt gymnasialen oder realistischen

---

[1]) Von dem deutschen Unterrichte auf allen Stufen der h. Lehranstalten handeln außer den S. 3 erwähnten allgemeinen Schriften: DE.W. XI. 51. — DE.Pm. I. 61. — DE.Pf. II. 70. — DEPr. VI. 71. — *DE.Sa. III. 74. — DE.H. I. 76. — *R. H. Hiecke, Der deutsche Unterr. auf deutsch. Gymn. 1842 (neu aufgel. Leipzig 1872). — *Deinhardt, Stellung u. Bedeut. d. deutsch. Unterr. auf Gymn. ZGW. 2, 511. — *Ph. Wackernagel, Der Unterr. in der Mutterspr. (des deutschen Lesebuchs 4. Teil). 4. Aufl. 1889. — *R. v. Raumer in K. v. Raumers Gesch. d. Päd. 3. Bd. 2. Aufl. 1883 u. ZGW. 10, 529. — K. Müllenhoff, Die deutsche Philol., d. Schule u. d. klass. Philol. ZGW. 8, 177. — *R. H. Hiecke, Ges. Auff. zur deutschen Litteratur u. Reden u. Auff., herausg. v. G. Wendt. Hamm 1864. 65. — *Fr. Otto, Anleit., d. Lesebuch als Grundl. u. Mittelp. eines bildenden Unterr. in d. Mutterspr. zu behandeln. 7. Aufl. Leipzig 1873. — Ziller, Mater. z. spez. Pädag. 3. Aufl. Dresden 1886, S. 179 ff. — *Ed. Laas, Der deutsche Unterr. auf h. Lehranst. 2. Aufl. v. Imelmann. Berlin 1886. — *A. Dietrich, Üb. d. deutsch. Unterr. im Gymn. Jena 1875. (Wilmanns ZGW. 1875.) — O. Richter, Der deutsche Unterr. an h. Schulen. Leipzig 1876. — *Rud. Hildebrand, Vom deutsch. Sprachunterr. in d. Schule. 4. Aufl. Leipzig 1890. — *Heiland, Deutsche Sprache in h. Schulen in EgEW. 2², 37 ff. — *R. Lehmann, D. deutsche Unterr. Berlin 1890. — G. Wendt, Zum Lehrpl. d. Gymn. Progr. Karlsruhe 1877. — Lehrplan für d. deutschen Unterr. an d. R. I. O. Pr. Lippstadt 1863. — *O. Frick, Ausgef. Lehrpl. f. d. deutschen Unterr. Progr. Burg 1868. — H. Henke, Lehrplanübers. d. Gymn. Barmen 1884. — *F. Kern, Z. Methodik d. deutsch. Unterr. Berlin 1883. — H. F. Müller, Gegen d. Übermaß d. Forder. im deutsch. Unterr. ZGW. 36, 410. — Rinne, Der deutsche Unterr. auf Gymn. als d. natürl. Vermittler d. klass.-antiken u. christl.-modern. Bildungselem. zur Einheit. ZGW. 10, 1. — *O. Lyon, Der deutsche Unterr. auf dem Realg. ZDU. 7, 705. — O. Boehm, Method. d. deutschen Unterr. mit Berücksicht. d. deutschen Auff. f. Bürgersch. u. Realsch. II. O. Leipzig 1878. — Th. Vernaleken, D. deut. Unterr. an Mittelsch. ZÖG. 14, 717. — E. Hermann, Hilfsmittel z. deutschen Unterr. PA. 21, 722; 23, 101. — Lothholz, Pädag. insbes. z. gesch. u. deutschen Unterr. ZGW. 21, 798. — E. Laas, Zum deutschen Unterr. ZGW. 25, 561. — Lehrpl. f. d. deutsch. Unterr. d. Friedr.-Gymn. Cassel 1888 (ZGW. 42, 312). — Lyon, D. Schrifttum d. Gegenw. u. d. Schule. ZDU. 1, 14. 143. 230. 347. 447. — R. Lehmann, Z. Meth. d. deutschen Unterr. Pr. Luisenstädt. G. Berlin 1892 u. ZDU. 1892, 115 ff. — Rud. Hildebrand, D. Deutsche in d. Schule d. Zukunft. ZDU. 5, 1. — H. F. Müller, D. deu. Unt. auf d. Gymn. nach d. neuen Lehrpl. ZGW. 46, 673. — Heußner, LP. 27, 106.

Für einzelne Stufen: DE.W. XV. 63. Deutscher Sprachunterr. in d. unt. Klass. h. Lehranst. — DE.Pm. V. 73. Derselbe in unt. u. mittl. Klassen. — DE.Pm. IX. 85. Behandl. deutscher Lesestücke in unt. und mittl. Klassen. — DE.Pf. VIII. 88. S. 130 (VI—OIII.). — DE.O. u. WPr. XI. 86 (III—I). — DE.Rh. IV. 1. Gramm. u. Lesest. in unt. u. mittl. Klassen. — A. Barau, Wert d. deutschen Unterr. in d. 1. Kl. ZÖG. 1882, 82. — Nachtigall, Der Unterr. im Deutschen in den 6 ersten Schulj. JVwP. 19, 436. — O. Wilmanns, Deutsche Spr. u. Orth. als Unterr. in d. unt. Gymn. Pr. Berlin Gr. Kloster 1870. — W. Naufester, Deutscher Unt. in III u. VI. Progr. Joach.-G. Berlin 1883. — K. Tomaschek, Die deutsche Gramm. im Unter-Gymn. ZÖG. 1866, 339. — E. Göhrig, Beitr. z. deutschen Unterr. in unt. u. mittl. Kl. höh. Lehranst. Progr. Bingen 1886. — Walz, Der Unterricht in III. Progr. Greiz 1883. — Alfred G. Meyer, Deutscher Unterr. in III. Pr. Fr. Werd. Gew.-S. Berlin 1882. — Vollert, Bemerk. z. Stoffausw. in III. LP. 17, 58. — H. Draheim, Deutscher Unterr. in unt. u. mittl. Gymn.-Kl. ZGW. 35, 65. — *G. Klee, Ausgef. Lehrplan f. d. deutschen Unterr. in d. Unter- u. Mittelklassen. ZDU. 2, 1. — Ders., Lehrpl. f. d. deut. Unt. Leipzig 1891. — M. Miller, Zur Methhod. d. deutsch. Unterr. auf d. Unter- u. Mittelst. d. Gymn. München 1891. — *E. Schnippel, Ausg. Lehrpl. im Deutschen f. mittl. u. ob. Kl. (bes. f. Realg.) Berlin 1890. — J. Ottens, Lehrpl. f. d. deutschen Unterr. (Ober-Realschule). Pr. Ob.-Realsch. Kiel 1893. — DE.Sa. V. 80. Aufg. u. Method. d. deut. Unterr. in II auf Gymn. u. R. — Wegener, Ziel u. Meth. im deutschen Unterr. in II. NJP. 126, 15. 123. — Klostermann, Beitr. z. einer method.

Charakter hat. Denn der gesamte Denkprozeß erfolgt in ihr teils direkt, teils indirekt, der Gedanken- und Gefühlsausdruck bedient sich ihrer, und das gesamte Resultat der Erziehung und des Unterrichts findet in ihr seine vollendetste Darstellung. Auch darin nimmt sie eine andere Stellung als die übrigen Unterrichtsgegenstände ein, daß sie in der Hauptsache durch Umgang und Gewöhnung bereits erworben ist, wenn der Unterricht beginnt, und daß dieser sie im allgemeinen zur selbstverständlichen und unentbehrlichen Voraussetzung hat. Mit den fremden Sprachen teilt sie den alle Seiten der geistigen Thätigkeit in Bewegung setzenden und bildenden Einfluß (s. oben S. 231 f.). Da aber aller Unterricht sich in derselben in der Hauptsache vollzieht, so ist auch aller Unterricht berufen, zur Ausbildung in derselben beizutragen, und wenn dies im rechten Maße geschieht, d. h. wenn jeder Lehrer jede Stunde mittelbar zu einer deutschen Sprachstunde macht, indem er den Schüler anhält, stets und überall den richtig durchdachten Stoff auch richtig, angemessen und schön darzustellen und jede schriftliche Arbeit in deutscher Sprache sorgfältig und korrekt abzufassen, und wenn er selbst vor allem überall ein gutes Beispiel giebt und sich eines durchaus musterhaften Sprechens befleißigt [1]), so wird ein Teil der dem deutschen Unterrichte jetzt zugewiesenen Aufgabe — die Abwehr des sprachlich Unzulässigen — überflüssig; geschieht dies aber nicht, und ist nicht jede Unterrichtsstunde eine Lehrstunde in der Muttersprache, so wird die Wirkung des besonderen deutschen Unterrichts

---

Behandl. d. Lekt. u. d. Auss. in II. Pr. Burgsteinfurt 1865. — Ernst Müller, Unterr. in II d. Gymn. Progr. Kattowitz 1877. — E. Hermann, Lehrplan für d. deutschen Unterr. in I h. Lehranst. PA. 19, 194. — Bemerkungen z. d. deutschen Unterr. in I. NJP. 122, 453. 487; 124, 139. — J. Seelos, Deutscher Unterr. u. deutsche Privatlekt. in d. 1. u. 2. Gymn.-Kl. Progr. Neuburg a. D. 1876. 77. — J. Schmidt u. Kemmer, D. deut. Unterr. am. Obergymn. ZÖG. 34, 303. 547. — Bartholdy, Mater. f. d. deutschen Unterr. in den Oberkl. h. Schulen. Progr. Straßburg Realg. 1875. — A. Jonas, Mitteil. aus d. deutschen Unterr. in I. Progr. Stettin 1879. — DC.Pm. VI. 76. Der deutsche Unt. in d. oberen Kl. d. Gymn. u. R. — DC.W. XVII. 71. D. deutsche Unterr. in I. — DC.Pos. IX, 1 (für II u. I). — Bindseil, Z. Meth. d. deutsch. Unterr. in I d. Gymn. Pr. Marien-Gymn. Posen 1883. — W. Münch, D. deutsche Unterr. am R.-Gymn., seine Eigenart u. seine Aufgaben. Progr. Barmen 1886.

Bildung des mündlichen und schriftlichen Ausdrucks: DC.Sa. I. 33. Deutsche Sprach- u. Stilübungen. — DC.Sch. II. 70 u. Ps. IV. 76. Mittel, um die Schüler zu einer geordn. u. klaren schriftl. u. mündl. Ausdrucksweise anzuleiten. — DC.W. X. 44 u. XVI. 67. Ausbildung d. deutschen mündl. Vortrags. — DC.W. XX. 81. Mittel, um d. Mangel d. Schüler an gewandter u. klarer Ausdrucksweise in d. Mutterspr. abzuhelfen. — Mützell, Supplem.-H. d. ZGW. 1853, 177 ff. — Campe, Die Übung im freien Vortr. in d. ob. Kl. ZGW. 5, 80. — K. A. Jul. Hoffmann, 7 Schulr. pädag. Inh. S. 49 ff. — K. Rößler, Die mündl. Vortragsübung d. Schüler. Progr. R. Landstr. Wien 1868. — O. Steinel, D. Ref. d. deutsch. Auss.-Unterr. 1891 u. COR. 19, 721. — E. Lentz, D. sprachl. Darstellungsfähigk. u. D. Auss.-Them. NJP. 146, 612. — Aus Schulbesichtigungsberichten LP. 26, 86.

[2]) (Zu Seite 308.) Dies betonen NL. S. 71 f.

[1]) Th. Freyer in Pr. Realsch. Löbau 1891.

unvollkommen sein und bleiben[1]). Selbst der fremdsprachliche Unterricht — mit Ausnahme des neusprachlichen — hat wesentlich die Aufgabe, die Kenntnis der Muttersprache zu fördern; er knüpft mittels Vergleichung zunächst an die Erscheinungen der Muttersprache an und schafft auf demselben Wege tiefere Einsicht in dieselbe. Hier muß viel mehr, als gewöhnlich geschieht, erreicht werden; das Deutsche muß in den Mittelpunkt des gesamten Sprachunterrichts treten, und durch seine Vermittelung muß eine beständige Beziehung der fremden Sprachen zu einander hergestellt werden[2]). Nur in dieser Auffassung und Verallgemeinerung wird das Ziel erreicht werden, das die Schule dem deutschen Unterrichte steckt: die Schüler richtig lesen, schreiben und sprechen zu lehren und mit den Gesetzen der deutschen Sprache und Darstellung, mit dem Sprachschatze und den hervorragendsten Erzeugnissen der heimischen Litteratur bekannt und ihnen namentlich eine Summe passender Dichtungen zu eigen zu machen. Wie hier das Haus unterstützend teils wirkt, teils einwirken kann, ist deutlich; in weit höherem Maße, als das jetzt meist der Fall ist, könnte diese Unterstützung eintreten, wenn wieder die alte gute Sitte lebendiger würde, welche einst die Eltern veranlaßte, die besten Werke unserer großen Meister mit ihren Kindern zu lesen und die Ansichten über das Gelesene auszutauschen.

Aufgabe des deutschen Unterrichts.

Der deutsche Sprachunterricht hat also einmal die Schüler zu befähigen, die durch den Gesamtunterricht gewonnenen und von dem Schüler in das Bewußtsein aufgenommenen Gedanken in der sprachrichtigen Form zum Ausdruck zu bringen. Diese sprachrichtige Form kann für die Schule, insbesondere für die Sprachgesetze, nur die deutsche Hochsprache sein, wie sie in den besten Schriftstellern der nationalen Litteratur zu finden ist; dieselbe muß, immer im Anschluß an die Volkssprache[3]), den Schülern soweit zu eigen gemacht werden, daß sie sowohl die mündliche als die schriftliche Darstellung dessen, was sie richtig erkannt oder empfunden haben, in der Form, wie sie aus den Klassikern sprachgesetzlich fixiert ist, zu geben vermögen. Eine solche Gewöhnung hat auch für die Erlernung der neueren Sprachen ihre große Bedeutung; denn das Organ, welches zunächst nur für den Dialekt angelegt bezw. ausgebildet worden ist, wird hier für eine andere Gewöhnung umgebildet und die Bildsam-

Hochsprache und Dialekt.

---

[1]) Für das Realgymn. führt W. Münch im Barmen. Pr. 1886 den genaueren Nachweis, wie dies anzustellen ist.

[2]) Einen lehrreichen Beitrag zu dieser Frage giebt Vogt, Progr. Neuwied 1886, S. 6 ff.

[3]) Rud. Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterr. 58 ff. — Nagl, Hochdeutsch u. Dialekt, Intelligenz u. Volk. Päd. 3, 98—155. — Th. Hildenbrand, BlBR. 1887, 8 ff. — Paulsen, D. Realgymn. u. d. hum. Bild. Berlin 1889, S. 39 ff. — Münch, Verm. Auff. üb. Unterr.-Ziele. Berlin 1888, S. 78 ff.

keit dadurch überhaupt gesteigert, was der fremden Sprache später zu gute kommt. Doch darf dies nicht soweit gehen, daß die mundartlichen Färbungen mit Stumpf und Stiel ausgerottet werden. In Süddeutschland liegt hier die große Gefahr vor, sogar Falsches und Unberechtigtes einzuführen, so z. B. das spitze st, sp am Anfange der Silben. Denn wenn die Schule das auch anstreben wollte — und es fehlt nicht an bisweilen komischen Versuchen hierzu — so würde das Leben doch stets wieder über diese Unnatur Herr werden [1]). Was falsch ist, muß weichen, aber was sich durch die ganze Sprachentwickelung als berechtigt erweist, hat ein Recht auf Achtung und Schonung. Namentlich muß diese dialektische Färbung in den mündlichen Antworten der Schüler gestattet und auf den unteren Stufen von dem Lehrer selbst nicht ängstlich ferngehalten werden, da sich in dem Dialekte die gemütlichen Beziehungen zwischen Schülern und Lehrern viel wahrer aussprechen, und die ohnedies schon große Befangenheit und die Anstrengung, welche den meisten die Verknüpfung der Gedanken auferlegt, wenigstens auf den unteren Stufen nicht noch durch die Forderung einer fremden Sprechweise erhöht werden dürfen [2]). Aber der Unterricht hat auch noch eine zweite Aufgabe, die mehr materieller Art ist, die Schüler in die besten Schriftwerke deutschen Geistes einzuführen und sie selbst auf diesem Wege mit deutscher Gesinnung, deutscher Gefühlsweise, deutschem Geiste und deutscher Sitte zu erfüllen, ihnen die Eigenart ihres Volkes zu erschließen und Liebe und Anhänglichkeit an dieselbe zu erwecken. Indem endlich der ganze durch den Unterricht überhaupt erwerbbare Bildungsgehalt in der Muttersprache seinen Ausdruck findet, kann man mit Recht sagen, daß in diesem Unterrichte, wie in einer gemeinsamen Stromrinne, alle einzelnen Flüsse und Bäche schließlich ihre Vereinigung zu suchen haben; nur darf man ihn nicht auf 2—3 Stunden die Woche beschränken, sondern es muß insbesondere auf oberen Stufen jede Stunde zu diesem Ergebnisse beizutragen suchen.

Fremdwörter.

Bei aller Anwendung der Muttersprache in Wort und Schrift ist folgerichtig und nachdrücklich an der Forderung festzuhalten, daß nirgends Fremdwörter gebraucht werden, wo die betreffenden Begriffe deutsch gut ausgedrückt werden können. Unterstützend kann hierbei wirken, wenn die Schüler, insbesondere auf der oberen Stufe, eine verständige Belehrung erhalten, daß und warum diese Eindringlinge zum großen Teile entbehr-

[1]) *Palleske, Die Kunst d. Vortrags. S. 68 f. — K. Koch, D. Ausspr. d. Hochdeut. in d. Schule. ZDU. 1, 338. — B. Maydorn, ebd. 2, 136. — C. Franke, ebd. 2, 422. — Krumbach im Pr. Wurzen 1889. — Vietor, Wie ist die Ausspr. d. Deutschen zu lehren? Leipzig 1893.

[2]) Schön spricht über die Bedeutung des Dialekts auf dem Gebiete des Gemüts Rud. Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterr. S. 14 ff.

lich sind. Denn hierdurch wird die Gewöhnung, die natürlich immer die Hauptsache ist, insofern gestützt, als die Schüler eher den von richtiger Einsicht und richtigem Gefühle getragenen Willen erhalten, sich auch außerhalb der Schule einer reineren Sprechweise zu befleißigen[1]).

Die Seiten d. deutschen Unterrichts.

Der Weg, auf dem die Muttersprache erlernt wird, durch Hören und Sprechen, also durch Nachahmung, praktische Übung und stete Gewöhnung, verbunden mit aufmerksamer Aufnahme von Sinneswahrnehmungen, ist der von Natur gewiesene, und eine der seelischen Entwickelung folgende Pädagogik wird denselben einschlagen und daran festhalten, daß die Muttersprache nur durch Sprechen, also durch den lebendigen Umgang mit der Sprache erlernt werden kann, und daß inhaltsvolle Sprechübungen die alleinigen Mittel sind, Geist und Sprache des Schülers schnell, sicher und allseitig zu bilden. Die Sprache wird aber nicht allein zur mündlichen Gedankenvermittelung erfordert, sondern der Verkehr mit Abwesenden setzt die Schrift und das Lesen und damit auch das Sehen voraus. So sind denn die Hauptthätigkeiten, welche bei der Erlernung bezw. der Weiterbildung der Muttersprache in Bewegung gesetzt werden, Hören und Sprechen einer- und Sehen, Lesen und Schreiben andererseits. Dem Hören steht das Sehen und Lesen insofern näher, als es sich um Vermittelung rezeptiver Thätigkeiten und um Erzeugung des Sprachverständnisses handelt, während Sprechen und Schreiben wieder ihrerseits eine größere Verwandtschaft aufweisen, indem hier Reproduktion und Produktion von im Bewußtsein vorhandenen Vorstellungsreihen in Betracht kommen. Aber alle vier Thätigkeiten müssen stets verbunden sein, und wenn auf den verschiedenen Stufen des höheren Unterrichts die eine mehr hervor-, die andere mehr zurücktritt, so giebt es doch keine Stufe, auf der eine derselben völlig entbehrt werden könnte.

§ 25. Das Lehrverfahren. Der Lesestoff der untersten Stufe.

Diese sämtlichen Thätigkeiten können zugleich und nebeneinander nur auf einem Wege geübt und entwickelt werden, nämlich, wenn man sie mit dem Lesestoffe in Verbindung bringt[2]). Es ist das große Verdienst R. H. Hieckes, in einem sonst an Verstiegenheiten reichen Buche für die höheren Schulen diesen einfachen Grundsatz hingestellt zu haben, der in

[1]) DE.Pf. VIII. 88. S. 1. — Viereck PA. 1891, 198. — ZRW. 1891, 600. — DE.Ha. VI (91), 76 u. Sch.H. IX (91), 52. — R. Schulz, LP. 31, 103. — Funk, D. Notwendigk. d. Übung im lauten ꝛc. Sprechen. ZDU. 5, 801. — W. Cremer, Kein Fremdwort ꝛc. Hannover-Linden 1892.

[2]) *O. Lyon, D. Lekt. als Grundl. eines einheitl. u. naturgem. Unterr. in d. deutschen Sprache. Teil I (VI—IV). Leipzig 1890. — J. Hartung, D. deutsche Leseb. in unt. u. mittl. Klass. ZGW. 46, 121.

der Volksschule schon lange nichts Neues mehr, damals aber durch die Becker-Wurstsche Richtung in den Hintergrund gedrängt war.

Der Lesestoff.

Auf der unteren und mittleren Stufe bilden die Lesestücke des Lesebuches, die Muster der Hochsprache, den Ausgang und Mittelpunkt des deutschen Unterrichtes; an ihre Stelle treten auf der oberen die klassischen Schriftwerke selbst.

Auf der untersten Stufe (Sexta und Quinta) wie auf der mittleren (Quarta und Tertia) handelt es sich bei dem Gebrauche des Lesebuchs in erster Linie darum, daß die Schüler ein ihrer Entwickelungsstufe entsprechendes Verständnis der gelesenen Musterstücke bekommen und auf dem Wege der Übung das sprachlich Gewonnene darstellen lernen[1]).

Behandlung auf der unteren Stufe.

Auf der untersten Stufe (VI u. V) ruft der Lehrer nach kurzer Angabe des Zieles, dem das zu behandelnde neue Lesestück zustrebt, zunächst die Vorstellungsreihen wach, welche zur Anknüpfung der neu darzubietenden geeignet sind, und erregt damit die Aufmerksamkeit für das Neue. Ist z. B. König Friedrich und sein Nachbar von Hebel gelesen und zur Einübung und Einprägung gebracht worden, so wird die Hervorrufung der Vorstellungen, welche der Schüler über den König, seine Residenz, seine in jenem Stücke zu tage tretenden sittlichen Eigenschaften gewonnen hat, die geeignete Vorbereitung sein, um die Aufmerksamkeit für das neu zu bietende Stück „König Friedrich II. und sein Page" zu erwecken, indem dem Schüler gesagt wird, daß er jetzt eine weitere interessante Begebenheit aus dem Leben dieses Fürsten erfahren solle.

Behandlung des Lesestückes.

Die neue Erzählung wird, wenn auch nicht auf der ganzen untersten Stufe, so doch jedenfalls in Sexta, wenn sie umfangreicher ist, am besten von dem Lehrer zuerst vorerzählt, weil dabei die strengeren und den jüngeren Schülern fremderen Formen der gedruckten Erzählung verlassen werden, und der Inhalt in einer mehr der Fassungskraft der Schüler entsprechenden Weise ihnen entgegengebracht werden kann. Eine gute Erzählung bedarf der sorgfältigsten Vorbereitung; denn sie muß der geistigen Kraft des Schülers, also der Fähigkeit der Verknüpfung von Vorstellungsreihen und seiner Erfahrung, d. h. dem vorhandenen Vorstellungsvorrate angemessen sein; auf der unteren Stufe müssen demnach Anschauung und Phantasie zunächst in Anspruch genommen, aber Denken und Gemütsbildung dürfen nicht vernachlässigt werden. Daraus ergiebt

---

[1]) DE.Sch. I. 67. Erklärung deutscher Musterstücke. — Kehr, Praxis d. Volksschule. 10. Aufl. Gotha 1885. — Ziller, Uhlands Schwert. JVwP. 1, 109. — Helm, Die Geschwisterliebe, ebd. 9, 131 u. Kritik v. Zeller, ebd. S. 140. — *Kehr, Theor.-prakt. Anleit. z. Behandl. deut. Lesestücke. 8. Aufl. Gotha 1883. — *Otto, Anleit. d. Leseb. 2c. S. 36 ff. — *O. Jäger, Aus d. Praxis, S. 75 ff. — J. G. Seidl, Zur Erklär. deutscher Lesestücke. ZÖG. 1850, 81. 241. 414. — Über Lesebücher eine Zusammenstellung JHSch. 1, 95; 2 B. 12 ff. u. s. w.

sich, daß die Erzählung einfach und faßlich sein, d. h. an möglichst viele vorhandene Vorstellungen die neuen Stoffe anknüpfen muß [1]); aber sie muß auch in übersehbare Einheiten gegliedert sein, Ort, Zeit und Personen müssen anschaulich und malerisch geschildert, also stets Einzelbilder und Höhepunkte herausgehoben werden. Soll aber die Erzählung auch gemütlich den Schüler erfassen, so muß sie von innerer Teilnahme des Lehrers begleitet werden; denn nur was von Herzen kommt, geht zum Herzen. Doch müssen die Schüler auch durch die ganze Art der Darstellung schon die Empfindung erhalten, daß es sich hier um eine sittlich-bedeutende That handelt, der sie ihre Aufmerksamkeit zuwenden und ihre Teilnahme schenken müssen [2]). Kann der Lehrer nicht in dieser Weise erzählen, so wird besser das Stück von ihm oder einem dazu befähigten Schüler vorgelesen. Ist dies geschehen, so erfolgt die Erläuterung und Besprechung der Erzählung, indem die allgemeine Totalauffassung der Handlung in großen Zügen durch Abfragen hergestellt wird. Z. B. hat der Lehrer die Erzählung von König Friedrich II. und seinem Pagen vorerzählt, so wird die Totalauffassung ungefähr lauten: Unsere Erzählung handelt wieder von König Friedrich II. Er beweist sich darin großmütig gegen seinen Pagen, der wegen einer Nachlässigkeit im Dienste strafbar ist, aber begnadigt und belohnt wird; denn er ist seiner Mutter ein guter Sohn. Das Haupterfordernis der Totalauffassung ist Kürze und Präzision; womöglich sollte sie nie mehr als einen Haupt- und 1—2 Nebensätze oder 2—3 Hauptsätze umfassen. Nun wird das Ganze nach seinen einzelnen Teilen und nach seinem stilistischen Gedankengange gegliedert, im vorliegenden Falle: 1) Einrichtung des königlichen Haushalts, ein Page wacht im Vorzimmer des Königs allnächtlich. 2) Eines Nachts kann der König nicht schlafen, klingelt dem Pagen, der nicht erscheint. 3) Der König sieht nach demselben und findet ihn über einem Briefe eingeschlafen. 4) Der König erfährt aus dem Briefe die Liebe des Knaben zu seiner Mutter und deren tüchtige Gesinnung. 5) Der König geht in sein Zimmer zurück, holt eine Geldrolle, steckt sie dem Pagen in die Tasche und kehrt in sein Schlafzimmer zurück. 6) Lautes Schellen des Königs erweckt den Pagen, der im Bewußtsein seiner Schuld, eingeschlafen zu sein, vor den König tritt. 7) Entdeckung des Geldes und Angst des Knaben. 8) Großmut des Königs. Wenn diese Einheiten festgestellt sind und damit eine Reihe leichter übersehbarer Vorstellungsverbindungen

---

1) Einige Beispiele bei O. Willmann, Pädag. Vortr. 84 ff.

2) Für den Lehrer instruktiv: *O. Frick, Winke, betr. d. Aneignung d. Kunst d. Erzählens. LP. 4, 100 u. Behandl. eines deutschen (poet. od. prosaischen) Lesestückes in unt. u. mittl. Kl. ebd. 6, 110.

gewonnen ist, so handelt es sich nachher darum, die Elemente des Erzählungsstoffes festzustellen, und zwar die Örtlichkeit im ganzen und die verschiedenen Schauplätze im einzelnen. Im vorliegenden Falle wird sich die Veranlassung ergeben, das königliche Schloß, das der Schüler in der Erzählung „König Friedrich und sein Nachbar" nur von außen kennen gelernt hat, in seinem Innern soweit zur Anschauung zu bringen, als es zum Verständnis des Lesestoffes nötig ist. Hierbei hat der Lehrer eine schöne Veranlassung, die passive Phantasie, die bei dem kleinen Schüler unausgesetzt thätig ist, in die aktive umzusetzen (In welchem Zimmer sehen wir den König? Kennt ihr Schlafzimmer überhaupt? Wie sehen die aus? Was wird in dem königlichen Schlafzimmer auch vorhanden sein? Was wird ähnlich, was wird anders sein? Sind noch andere Zimmer da? Welche? Wo denkt ihr euch die? Wie? rc. [mit Vorzeigung einer Abbildung etwa der Zimmer Friedrichs in Sanssouci oder auch Kaiser Wilhelms I. in Babelsberg oder Berlin zu verbinden]) und dadurch dem Schüler natürlich noch ganz unbewußt die Lehre zu erteilen, daß die passive Phantasie unzuverlässig ist und der nachfolgenden Richtigstellung bedarf. Danach kommt die Zeit zur Besprechung; die Zeit Friedrichs II. ist dem Schüler im allgemeinen bekannt (vor 100 Jahren), die Zeit des Vorganges der Erzählung ist die Nacht; dem Abend näher oder dem Morgen? Warum das erstere? Hieran schließen sich die Personen, die man in Haupt- und Nebenpersonen oder dem Schüler klarer in redende und nichtredende, handelnde und nicht handelnde (König, Page — Mutter des Pagen) sondern kann; der Betrachtung der handelnden Personen schließt sich am passendsten die der Handlung selbst an, wobei man äußere und innere unterscheiden mag. Die äußere fällt im vorliegenden Beispiel mit den oben gegebenen Einheiten zusammen, die innere ist von dem Schüler aufzusuchen (die strafbare Handlung des Knaben Folge seiner Mutterliebe, infolge deren er seinem zarten Körper zuviel zumutet, Eindruck dieses Zusammenhanges auf den König, der den Knaben nicht bestraft, sondern für seine Pietät belohnt u. ä.). Ebenso wird in manchen Fällen es sich empfehlen, die einzelnen Entwickelungsphasen der Handlung (Anfang, Höhepunkt, Ende) von dem Schüler feststellen zu lassen (Schlaflosigkeit des Königs und Schlaf des Pagen, Entdeckung, Folgen der letzteren), nicht minder die einzelnen Momente, welche dieselben vorbereiten (Schlaflosigkeit des Königs), treiben (Schlaf des Pagen und Nichterscheinen auf das Klingeln), zum Umschlagen bringen (Zorn des Königs durch den Brief verjagt), auf den Höhepunkt oder zur Katastrophe führen (Entdeckung des Geldes in der Tasche, Angst, Gnadeflehen, Be-

lohnung). Bei Betrachtung des einzelnen wird sich Gelegenheit ergeben, das Wesentliche und Charakteristische aufzufassen (Edelsinn und Großmut des Königs, Pietät des Knaben, strenges Pflichtgefühl der Mutter, zu dem sie den Sohn zu erziehen sucht), sowie die inneren Beziehungen aufzudecken und zu verknüpfen; dabei würden der Gegensatz und der Zusammenstoß als die wirksamsten Mittel der Darstellung schon früh recht scharf beobachtet werden müssen (schlafloser König, schlafender Page, Strafbarkeit des Pagen, Belohnung desselben rc.). Man wird den Schüler die parallelen Handlungen finden lassen (der König schlaflos in seinem Zimmer, der Page schreibend und einschlafend in dem Vorzimmer), die sich dann schließlich in einer konzentrieren (Entdeckung des schlafenden Pagen durch den schlaflosen König); auch lassen sich mit Vorteil Gruppierungen und Reihen von Handlungen bilden, die sich zu konzentrierten Handlungen verflechten (Not der Mutter, Wunsch des liebevollen Sohnes, ihr zu helfen, Wachen für andere, Ermüdung, Einschlafen, Überhören der Glocke des Königs, Wunsch des letzteren, die Ursache hiervon zu ergründen rc. oder Schlaflosigkeit des Königs, Wunsch nach Unterhaltung, Herbeirufen des Pagen, Suchen des nicht erscheinenden, Entdeckung des schlafenden rc. oder Schlaflosigkeit des Königs; Schlaf des Pagen, Schuld des letzteren, Gnade und Großmut des ersteren rc.). Schon durch diese Behandlung wird die Erzählung nicht nur dem Verständnis, sondern auch dem Gemüte näher gebracht werden, doch wird es nicht überflüssig sein, von seiten des Lehrers kurz und präzis das Ergebnis zu fixieren und des Schülers sympathetisches Interesse, seine persönliche Teilnahme, auch sein religiöses Interesse zu erwecken. Was entnimmt der Schüler aus der Erzählung für die Verhältnisse der Mutter (arm, einsam, nur der Sohn ihr Trost, doch treu ihrem König und auf Gott vertrauend), was für die des Pagen (dankbar gegen die Mutter, aufopferungsfähig, entbehrend, energisch, wie ein an Leib und Seele gesunder Junge sein soll, pflichttreu rc.)? Inwiefern täuscht die Mutter ihr Gottvertrauen nicht? Wessen bedient sich die Vorsehung zu ihrer Retung und zur Belohnung des braven Sohnes? Welche eigenen Erfahrungen stehen dem Schüler für diese Beobachtungen aus seinem Umgange und seinem Unterrichte zur Verfügung? Welche Eigenschaften des großen Fürsten sind ihm bekannt? Bei welchen Fürsten kennt er ähnliche aus seinem sonstigen Unterrichte? aus seiner Privatlektüre? von heutigen Fürsten? Also Summa dessen, was er für seine ethische Bereicherung davonzutragen hat! Womöglich werde dies in einen kurzen Sinnspruch zusammengefaßt.

Bei dieser Besprechung hat sich reichlich Gelegenheit ergeben, den Schüler judiziös memorieren (siehe oben S. 266 ff.), aber auch ihn teils

in einzelnen Sätzen, teils in Abschnitten, teils im ganzen den ihm zugeführten Stoff wiedererzählen zu lassen. Geeigneter Prosastoff, der Ausdruck, Geschmack und Gemüt zu bilden vermag, mag auch bisweilen vollständig memoriert werden. Man kann auch diesen nun so bereit gemachten Stoff sofort schriftlich wiedergeben lassen, wobei man sich mit einer rein reproduzierenden Wiedergabe der Totalauffassung begnügen oder noch besser die einzelnen Einheiten kurz und präzis aufführen lassen kann. Da in keiner Klasse die Schüler in Auffassung, Denk- und Sprachfähigkeit einander völlig gleich sind, sondern immer eine Anzahl vorhanden sein wird, welche auch jetzt noch Lücken in dem Aufzunehmenden bemerken läßt, so kann man individualisierend trennen und denjenigen Schülern, welche die schriftliche Aufgabe zu lösen imstande sind, diese zuweisen, während mit den übrigen nochmals Übungen im Durchlaufen der verknüpften und zu verbindenden Reihen zur Befestigung angestellt werden.

Bis jetzt war von der unmittelbaren Benutzung des Lesebuches noch keine Rede; diese sollte erst den zweiten Akt der Stoffdarbietung bilden. Nach der oben dargestellten Erzählung durch den Lehrer und der daran sich anschließenden Behandlung, welche in erster Linie die Aufgabe hatte, den Inhalt zum Eigentum des Schülers zu machen und allseitig für seine geistige Bildung auszunutzen, wird diesem zweiten Akte als Hauptaufgabe die Entwickelung seines Sprach- und Darstellungsvermögens und des Lesens zufallen. Kurze Lesestücke können sofort nach der für die Totalauffassung nötigen Vorbesprechung vom Lehrer vorgelesen werden. Hierauf tritt die weitere, oben angegebene Behandlung ein. Bei der letzteren werden die einzelnen Teile erst vorgelesen, die Hauptpunkte hinsichtlich der Betonung festgestellt und dann geübt. Bekanntlich macht der Schüler bei dem Lesen im wesentlichen die drei Stufen des mechanisch- Lesen.
geläufigen, logisch-richtigen (verständigen) und euphonisch schönen Lesens durch. Freilich ist dies nicht so zu verstehen, als ob jeder Schüler sie auch alle drei erreiche, oder als ob diese drei Stufen, stets sorgfältig voneinander geschieden wären; im Gegenteil wird schon auf der untersten Stufe, wo es sich in der Hauptsache um die Aneignung des mechanisch-geläufigen Lesens handelt, weder völlig das verständige noch das schöne Lesen aus dem Auge gelassen werden dürfen; aber wir sind deshalb doch berechtigt, sie als drei Stufen zu bezeichnen, weil die obere stets die untere voraussetzt[1]. Um mechanisch-geläufig oder fertig zu lesen, braucht

[1] E. Hartung, Method. Richtlin. f. d. Lesevortrag in h. Schulen. JVwP. 12, 1—47 u. 15, 252. — Schneider, Zwei Proben aus Hartungs method. Richtlin. ebd. 13, 124. — Swoboda, D. Leseunt. in Mittelsch. ZRW. 1891, 297 ff. — Für den Lehrer nützlich: *E. Palleske, Kunst d. Vortr. 2. Aufl. Stuttgart 1884. — *Hester, Aus d. Schulprax. [Pr. Paderborn 1886. — Friedrich, ZHU. 1886, 106.

man bloß imstande zu sein, jedes Wort auf einen einzigen Blick zu übersehen und richtig auszusprechen; wer dies aber nicht kann, wird nicht verständig zu lesen vermögen; denn dieses Lesen erfordert, daß zugleich beim Lesen an das gedacht werde, was die Wörter und ihre Verbindungen bezeichnen. Und nur wer hierzu befähigt ist, vermag in seinem eignen Denken und Gefühle derart von den fremden Gedanken und Gefühlen ergriffen zu werden, daß er sie mit erlebt und in seinem Tonfalle, in der Tonstärke und in der Klangfarbe seinen nun fast eigenen Gefühlen und Gedanken Ausdruck verleiht[1]). So wird es auch verständlich sein, da die Lesestücke an Schwierigkeit des Verständnisses mit der Entwickelung seiner eigenen Kräfte wachsen, daß man nicht ohne weiteres von einem Schüler verlangen darf, daß er auf den ersten Blick logisch-richtig und euphonisch-schön lese; wird ja doch selbst dem Erwachsenen dieser Erfolg unter gleichen Bedingungen in den wenigsten Fällen zu teil werden. Bei dem Eintritt in die Sexta wird der Besitz des mechanisch geläufigen Lesens bei dem Schüler vorausgesetzt; er hat nun das verständige Lesen zu erlernen. Die erste Bedingung dazu ist, daß er stets lautrein, langsam, deutlich, laut, geläufig und mit Überlegung zu lesen angehalten wird; dies ist aber nur bei steter Aufmerksamkeit des Lehrers zu erreichen; indessen wird diese selbstverständliche Forderung leider nicht immer erfüllt, ja es ist von vornherein unglaublich, was jungen Lehrern an flüchtigem und unbesonnenem Lesen alles zu entgehen pflegt. Das langsame Lesen hat den weiteren Vorzug, daß die Schüler überhaupt an langsames Tempo beim Sprechen und Vortragen sich gewöhnen; der regelmäßige Mangel an dieser Gewöhnung ist eine nicht bedeutungslose Eigentümlichkeit unserer höheren Lehranstalten. Das verständige Lesen wird ganz besonders dadurch gefördert, daß der Schüler auf unteren Stufen nur Lesestücke liest, deren Verständnis ihm durch die voraufgehende Erzählung und Besprechung des Lehrers erschlossen ist. Man glaube nicht, daß er durch eine solche Vorbereitung das Interesse am Lesestücke verliere; denn dieses darf von der untersten Stufe an nicht nur ein stoffliches bleiben. Hat der Lehrer nur in der richtigen Weise erzählt und die Besprechung gegeben, so wird der Schüler gerade durch die Vergleichung zwischen der ersten und zweiten Aufnahme vollauf in Anspruch genommen werden; die Satzbildung, die Umkleidung, der Wortschatz sind bei dem Lesestücke viel reicher als bei der Erzählung. An diese Thatsache knüpft die Behandlung des von den Schülern und musterhaft von dem Lehrer zu lesenden Stückes an[2]). Denn der Schüler muß in jeder Stunde einen bestimmten Ge-

---

[1]) Palleske a. a. O. S. 34 ff.

[2]) Die Bedeutung des Vorlesens für Schüler bei Palleske a. a. O. S. 34 ff.

winn für sein Wissen und Können erreichen, und wenn die voraufgehende Besprechung hauptsächlich sein Denken, Fühlen und Wollen förderte, so mag diese zweite, ohne diese Gebiete völlig zu übergehn, doch sich vorwiegend der sprachlichen Seite zuwenden; denn, um die Konzentrierung der Aufmerksamkeit nicht zu schädigen, empfiehlt es sich zuerst, die Anschauung des Inhalts zu geben, welche das Interesse am Gegenstande erweckt, und dann erst die Sprachform einer neuen Anschauung zu unterwerfen [1]). Da handelt es sich um die Erklärung dem Schüler überhaupt nicht oder nur unvollständig verständlicher Ausdrücke, um die Ausdeutung bildlich vorgeführter Ausdrücke und Gedankenprozesse und um ihre Verfolgung in die tägliche Umgangssprache hinein, um gleiche und ähnliche Begriffe, die sein eigenes Sprachvermögen bereichern, erweitern und läutern, um grammatische Vorgänge [2]); alle diese Fragen sind immer induktiv, also ausgehend vom Bekannten und Besonderen und aufsteigend zum Abstrakten und Allgemeinen zu behandeln. Sehr fruchtbar und der Verdichtung der Vorstellungen förderlich wird es aber auch sein, wenn der Lehrer vom Lesestücke auf seine eigene Erzählung zurückgreift, die Unterschiede und vor allem den Grund derselben finden läßt, auch hier immer an die eigene Erfahrung der Schüler anknüpfend.

Variation d. Lesestoffes.

Gedanken- und Sprachbildung können aber bei dieser zweiten Behandlung noch wirkungsvoller gefördert werden, indem die Übungen im Nacherzählen sich mannigfach variieren lassen, und dadurch die aktive Phantasie sowohl, als das Denken in eine sehr lebhafte Thätigkeit gesetzt werden. Alle sprachliche Darstellung, sei es mündliche oder schriftliche, kann der Muster nicht entbehren, und der schon von Quintilian aufgestellte Grundsatz, daß dieselbe zu erfolgen habe imitatione, arte, exercitatione, gilt für alle Zeiten. Die Vorbereitung der schriftlichen Darstellung ist die mündliche. Diese haben wir bis jetzt nur in der freieren, dem Konversationston nahekommenden Form kennen gelernt, indem der Lehrer möglichst sich an die tägliche Redeweise anschloß. Für die schriftliche Darstellung wäre dieselbe doch zu niedrig; diese muß sich vielmehr an den Ton des Lesestückes anschließen. Da nun der Schüler zunächst das Muster für seine eigene Darstellung erhalten soll, so besteht die erste

---

1) Diese Seite hat O. Lyon, Die Lektüre ꝛc. sehr schön durchgeführt in seiner Erläuterung deutscher Prosastücke u. Gedichte.

2) Wir denken dabei an eine Behandlung des Unterrichtes, wie ihn Rud. Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterr. S. 80 ff. darstellt. Freilich gehören dazu des Mannes ungewöhnliche Sprachkenntnis u. die liebevolle Versenkung in die Sprache. — Fr. Heußner, D. Muttersprache u. ihre Pflege. Kassel 1879. — A. Rausch, Ein Wort zur Pflege der Muttersprache im Unterr. LP. 8, 102. — Ein schönes Beispiel synonymisch-stilistischer Behandlung bei Otto, Anleitung S. 137. — Lehrreich für Einrichtung dieser sprachl. Betrachtungen, Anschauungs- und Denkübungen G. Klee, ZDU. 2, 16 ff. 27 f. 36 f. 46 f. 57 f.

Stufe des Nacherzählens[1]), die auch wegen der geringeren Ansprüche an den eigenen Denkprozeß leichter zu erreichen ist, darin, daß möglichst eng im Anschlusse an die Ausdrucksweise des Buches die Wiedererzählung von dem Schüler gefordert wird. Diese Anforderung ist aber deswegen nicht zu hoch, weil dem Schüler durch die vorhergehende Behandlung die Vorstellungsreihen und ihre Verknüpfung so geläufig sind, daß er seine Aufmerksamkeit vorwiegend und fast ausschließlich der sprachlichen Form zuwenden konnte; dadurch, daß der Inhalt seine Aufmerksamkeit nicht mehr völlig beansprucht, wird es ihm möglich, auf die Worte zu merken, die beim erstmaligen Lesen einer unbekannten Erzählung hinter die Aufnahme der Einzelteile und der Totalauffassung unwillkürlich zurücktreten müssen. Daß die Schüler thatsächlich immer, auch beim erstmaligen Lesen, einen Teil der wirklichen Darstellung sich aneignen, ist selbstverständlich und gar nicht anders möglich, da die ihnen gebotenen Vorstellungsreihen in einer bestimmten sprachlichen Form entgegentreten und auch so in das Bewußtsein aufgenommen werden. Der Unterschied von der mehr judiziösen Thätigkeit bei der zweiten Behandlung ist der, daß die wenig geläufigen Vorstellungsreihen (der Inhalt) nur oberflächlich haften, weil sich die Vorstellungen zu rasch drängten, und sehr bald verdunkelt werden, dann zwar auch noch mit Nachhilfe hervorgerufen werden können, aber bezüglich ihrer früheren Form sehr bedeutend verändert werden. Bei der zweiten Behandlung werden, wenn der Lehrer sich in seiner Erzählung, wie er das muß, an den Sprachschatz des Lesestückes angeschlossen hat, die nun schon ziemlich fest eingeprägten Vorstellungsreihen nur in Einzelheiten sprachlich geändert; von der früher gehörten Form hebt sich die neue ab und wird dadurch bewußter aufgenommen. So ist die Forderung, die Erzählung jetzt im engen Anschlusse an das Lesestück zu geben, nicht anspruchsvoll. Ehe sie gestellt wurde, sind von dem Lehrer die Abweichungen des Buches von seiner Erzählung präzis und genau festgestellt, alles schwerer Verständliche oder dem Ausdrucke nach Neue sorgfältig erklärt, das, was er als sprachliche Errungenschaft aus dem Lesestücke dem Schüler sichern wollte, wiederholt herausgehoben worden. Viele Lehrer meinen, das Lesestück wirke schon von selbst, und wenn man zufällig der Behandlung eines solchen beiwohnt und sich die Frage gestattet, was denn nun in der Stunde für die Schüler habe erarbeitet werden sollen, begegnet man einem erstaunten Blick, manchmal auch der gleich entrüsteten wie naiven Antwort: „nun natürlich, das ganze Stück". Fragt man weiter, so stellt sich heraus, daß die betreffen-

[1]) Fr. Bauer, Wert u. Nutzen d. Nacherzählungen. ZGW. 38, 346.

den Lehrer es für ihre Hauptaufgabe gehalten haben, durch das Lesen irgend einer Erzählung die vorgeschriebene Unterrichtszeit auszufüllen, und aus dieser gänzlichen Unkenntnis der Ziele des deutschen Unterrichts konnte jene Auffassung entstehen, daß man eigentlich nicht wisse, was mit der vielen für den deutschen Unterricht angesetzten Zeit anzufangen sei, und daß der Unterricht möglichst als ein solcher aufgefaßt wurde, den man als Last den Probekandidaten aufzuhalsen habe. Gottlob ist ja hierin manches besser geworden, gut aber noch lange nicht. Der gewissenhafte Lehrer sieht sich also sein Lesestück vorher sorgfältig an, denkt über das nach, was er in den letzten Wochen und Monaten aus der Lektüre gewonnen hat, knüpft an diese Errungenschaft das Neue an und sucht es mit dieser fest zu verbinden. Daraus ergiebt sich aber schon von selbst, daß das Neue nicht allzu umfangreich sein darf, weil hier die Enge des Bewußtseins unüberwindliche Schranken setzt. Wenn der Lehrer bei jedem Lesestücke 4 bis 5 neue sprachliche Begriffe entwickeln, im Bewußtsein festhalten und bis zum Können in Bereitschaft setzen kann, so darf er mit seiner Arbeit zufrieden sein. In der Natur der Sache liegt es, daß er hierzu Dinge wählt, welche dem Schüler nicht durch die tägliche Umgangssprache geläufig werden; denn die Stelle der letzteren hat die Schule nicht zu übernehmen, sondern sie soll hier ergänzend und läuternd eintreten und ihre Aufmerksamkeit namentlich dem zuwenden, was seiner Zeit für die schriftliche Darstellung wertvoll werden kann[1]). Während es sich hier im wesentlichen um Thätigkeiten des judiziösen Memorierens handelt, sind andere an diese zweite Behandlung des Lesestückes anzuschließende Übungen geeignet, das produktive Denken und die aktive Phantasie der Schüler in Anspruch zu nehmen. Hierher sind die Übungen zu rechnen, welche von dem Schüler verlangen, die im Buche eingehaltene Reihenfolge der Handlungen zu verlassen. Dies kann in der Weise am vorteilhaftesten geschehen, daß man eine oder mehrere der handelnden Personen die in der Erzählung dargelegten Handlungen als mithandelnd berichten läßt. In dem oben erwähnten Lesestücke wäre z. B. die Aufgabe zu stellen, der Schüler solle sich in die Lage des Pagen denken, der den Vorfall einem seiner Kameraden erzähle. Die Erzählung würde hier mit dem Pagen beginnen: z. B. Du weißt, ich hatte Donnerstag Nacht den Dienst im Vorzimmer des Königs. Um mir die Zeit zu vertreiben, schrieb ich einen Brief an meine Mutter und teilte ihr mit, daß ich ihr bald wieder einiges Geld schicken könnte, das ich mir erspart hätte. Neben mir lag der Brief meiner Mutter, worin sie mir ihre

---

[1]) Otto, Anleitung S. 131 ff.

Sorgen und Entbehrungen mitgeteilt und mich ermahnt hatte, Gott und dem Könige treu zu dienen. Du kannst dir denken, daß ich entschlossen war, meine Pflicht zu thun. Aber ich hatte schon mehrere Nächte nicht mehr geschlafen, da ich für andere unserer Kameraden den Dienst übernommen hatte, und schlief daher, von Müdigkeit überwältigt, ein. Unglücklicherweise litt der König in dieser Nacht an Schlaflosigkeit und klingelte mir, ihm vorzulesen u. s. w. In ähnlicher Weise hätte man auch die Aufgabe stellen können, der König solle seiner Gemahlin den Vorfall erzählen, oder die Mutter des Pagen solle einer Freundin den Hergang mitteilen; am meisten empfiehlt sich aber die erste Aufgabe, weil sie den Schüler in eine Gedankensphäre versetzt, die ihm nicht so fern liegt, wie die einer Mutter oder eines Königs. Diese Übungen sind deswegen von so großem Werte, weil sie den Schüler zwingen, sich von der Herrschaft der in gewisser Folge aufgenommenen Vorstellungsreihen zu befreien und eine neue Folge mit Anwendung seines eigenen Urteils herzustellen. Zugleich ist dies die letzte Vorübung für die schriftliche Wiedergabe, die ebenfalls möglichst früh in ähnlicher Weise zu gestalten ist; denn diese kann nur gelingen, wenn die mündliche Übung oft und reichlich genug eingetreten ist. Wer ohne solche Aufsätzchen verlangt, gleicht dem, der ernten will, ohne gesäet zu haben. Sind die Schüler erst an diese Thätigkeit des Denkens und der aktiven Phantasie etwas gewöhnt, so kann man die Aufgabe stellen, die Erzählung dramatisch zu behandeln, d. h. den König und den Pagen selbst sprechend und handelnd auftreten zu lassen [1]).

Auswahl d. Lesestoffes.

Was die Auswahl von passenden Lesestücken für die unterste Stufe anbetrifft, so muß hier, wie überall, der Grundsatz gelten, daß für die Schüler das Beste gerade gut genug ist. Schriftsteller, welche den rechten Ton für diese Stufe getroffen haben, sind: Schmid, Jacobs, v. Schubert, O. v. Horn, Claudius, Uhland, Hebel, Auerbach u. a. [2]). Denn bei ihnen decken sich Gedanke und Ausdruck, bei aller Kürze bleibt nichts unverständlich, eine echte deutsche Gesinnung leuchtet überall durch, und jene ethische Teilnahme wird erweckt, welche den Leser erwärmt, weil sie von einem warmen und gemütvollen Herzen angeregt wird. Es ist eine verbreitete Vorstellung, daß man den Schülern recht viele Erzählungen

---

[1]) Ein sehr schön durchgeführtes Beispiel giebt Kehr, Anweisung zur Behandlung deutscher Lesestücke für „König Friedrich und sein Nachbar" v. Hebel. S. 255 ff. — Andere bei Otto a. a. O. S. 184 ff. — Feist ZDU. 5, 477.

[2]) Vgl. Hiecke, Der deutsche Unterr. 2. Abdr. S. 70 ff. — Otto a. a. O. S. 52 ff. — DC.W. VII. 34. Plan u. Zweck eines deutschen Lesebuchs f. d. beiden unt. Klass. d. Gymn. — Rein, Pickel u. Scheller, Theorie und Praxis des Volksschulunterr. 2. Aufl. Dresden 1884. 3. Schulj. S. 107 ff., 4. Schulj. S. 174 ff.

vorführen müsse, weil sie sich sonst langweilten. Das ist durchaus unrichtig; vielmehr darf in der Schule ihnen nur so viel Lesestoff zugeführt werden, als wirklich nach allen Seiten zu ihrem geistigen Eigentum gemacht werden kann. Und daß dies nicht beliebig viel sein kann, geht wohl schon zur Genüge aus dem Zeitaufwand hervor, welcher für eine so eingehende Behandlung, wie sie hier gegeben worden ist, erforderlich wird. Damit soll nicht behauptet werden, daß diese Behandlung nicht noch weiter ausgedehnt werden könnte, aber auch hier gilt der Grundsatz des ne quid nimis. Verleidet werden kann dem Schüler die Lektüre durch das Herumreden um deren Gegenstand, nicht durch eine Behandlung, welche das Notwendige klarstellt und den Bildungsgewinn aus ihr zieht, der in ihr enthalten ist. Im allgemeinen herrscht in unseren Lesebüchern ein prinziploses Durch- und Nebeneinander von Lesestücken, und eine der wichtigsten Aufgaben der Schulschriftstellerei wäre die Herstellung von Lesebüchern, welche für die unterste Stufe den sagen- und heimatgeschichtlichen, sowie den naturkundlichen, für die mittlere den geschichtlichen und den darstellenden Unterricht in der deutschen Sprache teils vorbereiten, teils fördern müßten; auf beiden Stufen dürfte es auch nicht an Lesestücken fehlen, welche dem Kreise dessen entnommen wären, was der Schüler selbst erlebt (Schul- und Nationalfeste, Spaziergänge, landschaftliche und jahreszeitliche Bilder). Dafür dürften die Märchen in Wegfall kommen, die in der Vor- und Volksschule ihre Stätte haben, für die aber bei der Verbreitung der Märchensammlungen der Schüler weder stofflich zu interessieren, noch naiv genug ist. Alle Lesestücke, poetische wie prosaische, sind zuletzt nach Inhalt und Form zu bestimmen und den Schülern die richtige Bezeichnung (Erzählung, Beschreibung, Gespräch, Lied, Fabel, poetische Erzählung u. s. w.) anzugeben und durch stete Wiederholung am konkreten Falle auch einzuprägen. Ästhetische Definitionen wären natürlich mehr als verfehlt.

Für die Erzählung des Lehrers eignet sich in den drei unteren Klassen ganz besonders der Stoff teils der deutschen [1]), teils der antiken Sage. Wie weit diese den Schülern mitgeteilt werden soll, hängt von dem Lehrplane ab; am passendsten fällt diese Mitteilung dem deutschen Unterrichte zu und erreicht mit Quinta ihren Abschluß, um von Quarta an der Geschichte Platz zu machen. Die Aufgabe, welche sich der Lehrer zu stellen hat, ist: durch Vorführung plastischer Bilder und durch Hervorhebung des ethischen Inhalts der Sagen auf Anschauung, Phantasie und

Die Sagengeschichte.

[1]) Schrammen, D. Götter- u. Heldens. im Dienste d. Jugendbild. Pr. Kais. Wilh.-G. Köln 1893. Der Verf. hat wider seine Absicht klar gezeigt, wie wenig die nordische Mythologie bei ihrer geringen Plastik sich für den Unterricht eignet.

Gemüt der Schüler zu wirken. Diese Bilder gruppieren sich um bestimmte Persönlichkeiten, die typenartig festzustellen und in dieser Rücksicht auszuwählen sind. Die Erzählung muß den oben (S. 313 f.) geschilderten Anforderungen entsprechen, sie muß aber hier noch mehr als sonst auf Anschaulichkeit und Anregung der Phantasie ausgehen; die Schüler müssen durchaus den Eindruck haben, als erlebten sie die Vorgänge mit. Soll dies bei Persönlichkeiten erreicht werden, so muß zuerst immer die äußere Erscheinung geschildert, am besten an einer bildlichen Darstellung gezeigt werden. Dann werden Ort, Zeit und Handlungen dieser Person näher beschrieben, so daß der Schüler erfährt, was sie Verdienstliches und Bewundernswertes oder Schädliches und Verabscheuenswürdiges gethan hat. Aber auch Bilder von Zuständen, in denen diese Person gelebt, von der Familie und der Gemeinde, in der sie gestanden, von der Kriegsweise, von den Friedensbeschäftigungen werden teils in größeren Kreisen, teils wieder in engeren, die innerhalb der größeren sich entwickeln, aufgezeigt. Der Gang der Betrachtung ist in der Hauptsache der bei allen Erzählungen gebräuchliche. Da aber für die eigentliche Übung nach der Einprägung wenig Zeit zur Verfügung bleibt, so ist durch die Wahl der Aufeinanderfolge des Stoffes dafür zu sorgen, daß alle hervorgerufenen Bilder immer wieder reproduziert werden. Die Schüler können sich das Hauptsächliche der einzelnen Bilder, meist nur in Form von Überschriften, in ein besonderes Heft eintragen, aus dem der Gang des Unterrichtes immer wieder reproduziert werden kann[1]); unerläßlich ist dies jedoch nicht.

Für die griechische Sagengeschichte werden sich als konzentrierende Persönlichkeiten besonders eignen: Kadmos, Herakles, Theseus, Jason, die Helden des trojanischen Sagenkreises und Odysseus, für die deutsche Siegfried und Chriemhilde, Dietrich von Bern, Walter von Aquitanien. Der Stoff für die Behandlung ist aus den Epen und aus den sonstigen dichterischen Darstellungen selbst zu entnehmen; denn die plastische Anschaulichkeit, welche nicht jedem gelingt, tritt hier fast überall entgegen.

Über die Auswahl der Bilder, welche dem Schüler vorgeführt werden sollen, muß zu Anfang des betreffenden Kursus eine Entscheidung getroffen, am besten eine Vereinbarung der dabei beteiligten Lehrer herbeigeführt werden. Maßgebend ist außer den oben angeführten methodischen Gesichtspunkten auch die Erwägung, daß das hier gewonnene Anschauungs=

---

[1]) Muster der Behandlung ist *O. Frick, Präparation auf eine Muster=Lektion aus der deutschen Sagengeschichte in Sexta. ZGW. 37, 193—205. — *Derselbe, Zur Behandlung der Odyssee=Sage in VI. LP. 8, 52. — *Göpfert, Verwertung d. deutsch. Sagen, spez. d. thüring. ZBwP. 19, 1; 20, 201. — *Heußner, Proben einiger Lektionen aus der Nibelungensage in V. LP. 13, 53.

material auf der oberen Stufe noch verwertbar sei und dort durch die eigene Thätigkeit des Schülers erweitert und vertieft werden könne. Also die verschiedenen Seiten des öffentlichen (Königtum, Adel, Volk; Rechtszustand; Religionswesen; Kriegswesen, Bewaffnung, Schlacht, Belagerung; Seewesen, Schiffe) und des Privatlebens (Ehe und Erziehung, Lebensweise, Kleidung, Gebäude, Spiele, Tierwelt, Jagd) müssen im Anschluß an die hervortretenden Persönlichkeiten in anschaulichen Bildern den Schülern vorgeführt werden. Empfehlenswert ist es, womöglich den gleichen Gang, wie in der antiken Sage, auch in der deutschen einzuhalten [1]). Dies erleichtert die Reproduktion und Verknüpfung der Reihen, und es wird bei einem solchen Gange die Befestigung des in Sexta erworbenen Stoffes in Quinta am ehesten gesichert. Auf den ersten Blick erscheint ein solches Verfahren schwierig, ja undurchführbar; in der That ist es nicht sehr schwer, eine genau entsprechende Reihe von Bildern herzustellen, da auch dem Lehrer in dieser Beziehung ein Stück dichterischer Freiheit zugestanden werden muß, und der Stoff, den die Quellen überliefern, da zur Verwendung kommen wird, wo dies am wirkungsvollsten geschehen kann.

Im zweiten Halbjahr der Quinta empfiehlt es sich, mittels einzelner Bilder aus der deutschen, speziell der heimatlichen Geschichte, den Übergang zu dem Geschichtsunterrichte der Quarta zu bilden. Es kommt hierbei nicht darauf an, zahlreiche Persönlichkeiten vorzuführen, sondern an einzelnen Beispielen zugleich typische Formen zu finden. Für den Anschluß an das Altertum ist hier das westliche Deutschland günstiger gestellt als das östliche. Der Pfahlgraben oder die alten Römerstädte bieten die ungezwungene Vermittelung zu dem ersten Bilde, wie es in Deutschland zur Römerzeit aussah. Keine deutsche Schule wird sich ferner die Gestalt Armins, des Befreiers von der Römerherrschaft, entgehen lassen. Das nächste Bild wird die Völkerwanderung liefern, an die sich naturgemäß die Ausbreitung des Christentums anschließt. Für Mitteldeutschland tritt hier die Gestalt des Bonifatius in den Mittelpunkt; in anderen Gegenden werden mit gleichem Rechte die dort thätigen Missionare zu wählen sein. Denn um die eigentlich historische Bedeutung des Bonifatius handelt es sich hierbei nicht. Gleiches Interesse für alle deutschen Gaue werden nur noch Karl d. Gr. und Friedrich der Rotbart zu erregen vermögen; diese Bilder werden aber völlig ausreichen, um den historischen Sinn zu wecken. Überall kommt es darauf

---

[1]) Für Preußen wird durch NL. der umgekehrte Gang bestimmt, indem der VI Erzählungen aus der vaterländischen Sage u. Geschichte, der V solche aus der alten zugewiesen werden. Für V wird durch diese Verteilung die Möglichkeit der Konzentration vermindert.

an, klare Bilder der jeweiligen Zeit zu schaffen, bei denen die vorhin erwähnten Seiten zu ihrem Rechte gelangen[1]).

Die bisher geschilderte Behandlung des Lesestoffes ist deshalb so ausführlich gegeben worden, weil die dabei entwickelten Grundsätze auf allen Stufen zur Anwendung kommen müssen, wobei sich nur einige Änderungen aus dem vorgeschrittenen Auffassungsvermögen ergeben, die jetzt dargelegt werden sollen. Doch muß hier, häufigen Mißverständnissen gegenüber, ausdrücklich bemerkt werden, daß nicht alle Lesestücke so ausführlich behandelt werden sollen; es würde auch gar nicht möglich sein. Vielmehr werden diejenigen, deren Inhalt sich an den realistischen Unterrichtsstoff anschließt, nach kurzer Vorbereitung gelesen (kursorisches Lesen). Auch bei dem kursorischen Lesen muß Fertigkeit im Lesen und im Auffassen des Gelesenen erzeugt werden.

§ 26. Das Lehrverfahren. Der Lesestoff der mittleren Stufe.

Behandlung d. Lesestücke auf d. mittleren Stufe.

Lesen.

Auf der mittleren Stufe (Quarta und Tertia) ist ebenfalls das Lesebuch der Mittelpunkt des Unterrichts[2]). Gemeinsam ist dieser Stufe mit der vorhergehenden das Lesen, welches auch hier hauptsächlich logisch-richtig sein soll, aber doch bereits den Übergang herstellen muß zu dem euphonisch-schönen Lesen der obersten Stufe. Die Schüler lesen in Quarta nach kurzer Besprechung das Lesestück ohne Vorhererzählung des Lehrers und sind in Tertia im verständigen Lesen so weit gefördert, daß ihnen zu Hause stilles oder lautes Lesen aufgegeben werden kann, um sich über den Inhalt zu unterrichten, ihnen Unverständliches anzustreichen und in der Schule zur Sprache zu bringen, bei vorkommenden sprachlichen Erscheinungen sofort sich auf früher dagewesene Analogieen zu besinnen und einzelne zuvor zu bezeichnende, für die Bildung des Lesens besonders lehrreiche Partieen nicht bloß sinngemäß, sondern auch mit richtiger Betonung zu lesen. Laut soll dieses Lesen sein, weil nur dadurch die Biegsamkeit des Organes gewonnen werden kann, die ebenfalls vorwiegend eine Sache der Übung ist, dann aber auch, weil das Ohr nur durch das Hören fremder gutgeschriebener Gedanken befähigt wird, die Richtigkeit der eigenen Versuche im Aufsatze, die ebenfalls zu Hause laut gelesen werden müssen, schon vermöge des unbewußten Sprachgefühls zu empfin-

---

[1]) *Frick, LP. 2, 98—118 u. 28, 39 hat das Material für diesen Unterricht zusammengestellt. — Heußner, Winfried Bonifatius (in V). LP. 21, 39. — Derselbe, Friedrich d. Gr., ebd. 24, 85. — Vgl. *Gräßler, Das Werden einer deutschen Stadt. LP. 14, 92; 1[illegible], 67; 17, 72.

[2]) Joh. Becker im Progr. Schlawe 1882. — Alfr. Meyer, D. Prosalekt. in d. Mittelkl. Pr. Berlin 1890.

den und, wo die Empfindung unangenehm wird, durch das Urteil die Fehler festzustellen. Im allgemeinen ist den Schülern schon hier die Anleitung zu geben, daß sie jedes Lesestück wenigstens zweimal lesen müssen, das erste Mal in einem hin, um die Totalauffassung zu erhalten, das zweite Mal vertiefend, sich besinnend auf das einzelne, wie ihnen dies der Unterricht so oft vorgeführt hat.

In der Schule läßt der Lehrer nicht das ganze Stück lesen, dies wäre nutzlose Zeitvergeudung, sondern nur die herausgehobenen, besonders lehrreichen Partieen, die aber nicht bloß zu völlig euphonischem Lesen gebracht werden müssen, sondern die auch gründlich nach ihrer sprachlichen Seite zu erörtern sind. Für die Bereicherung des Sprachschatzes und des Sprachvermögens werden die nämlichen Übungen und Thätigkeiten fortgesetzt wie auf der vorhergehenden Stufe. Doch während es sich dort um die formalen Seiten der Grammatik handelte, werden hier die syntaktischen Gesetze zur Erörterung gelangen. Dabei ist es nun von nicht geringer Bedeutung, daß eine Thätigkeit geübt werde, welche leider in unseren Schulen allzusehr vernachlässigt wird, und deren Unterlassung die Hauptschuld trägt an der alles Sprachgefühl entbehrenden Stilmengerei, welche die schriftlichen Erzeugnisse der Schüler so eigentümlich charakterisiert. Bekanntlich ist die deutsche Periodenbildung sehr einfach und widerstrebt der Einschachtelung der alten Sprachen durchaus. Ein verständiger lateinischer Unterricht hat nun schon von Quinta an, wo die ersten Partizipialverbindungen eintreten, darauf zu halten, daß diese in der Regel nicht durch Nebensätze — höchstens Relativsätze kann man zulassen —, sondern durch das Verbum finitum und die Konjunktion „und" oder durch adverbiale und präpositionale Verbindungen aufgelöst werden [1]). Es ist nun Sache des deutschen Unterrichts, diese Anregung durch Vorführung vieler deutscher Perioden zu verstärken und so das Sprachgefühl der Schüler zum Bundesgenossen gegen diese durch die fremden Sprachen hervorgerufenen Gefahren einer richtigen Schreibweise zu machen [2]). Dies geschieht aber nicht durch allgemeine und darum für den Schüler bedeutungslose Behauptungen, sondern durch induktives Verfahren und durch die Vergleichung. Es versteht sich von selbst, daß lateinischer und deutscher Unterricht hierbei in einer Hand liegen müssen, denn nur in diesem Falle vermögen die ungezwungenen und fruchtbaren Vergleichungen herbeigeführt und die Errungenschaften der einen Stunde zur Befestigung der Anschauungen verwendet zu werden, die aus einer

Sprachschatz.

Stilistisches.

---

1) Vgl. *L. Freytag, Übersetzen u. Übersetzungskunst. ZDU. 1, 172. 248.

2) Foß, Einige pädagog. Betracht. GDR. 13, 92. — E. Friedrich, Privatlektüre in III. GDR. 15, 651.

anderen erwachsen sind. Aber auch der Sprachschatz[1]) muß hier planmäßig erweitert werden, zunächst durch Einführung in die Begriffe, welche dem gewählten Sprachgebrauche eigen sind, dann aber durch die Entwickelung der synonymen Begriffe, welche für das Denken ungemein anregend ist und für die richtige Wahl der Ausdrücke in der schriftlichen Darstellung nicht entbehrt werden kann. Es kann nur förderlich sein, wenn die Schüler sich selbst kleine Sammlungen für sprachliche Erscheinungen auf dieser Stufe unter Anleitung des Lehrers anlegen und sie zu einer reichen Beispielsammlung auf der oberen Stufe erweitern[2]); doch ist vor der Gefahr der Heftschreiberei zu warnen, die bei diesem Verfahren sehr nahe liegt. Auch hier ist das Verfahren induktiv und erfolgt im Anschluß an den Lesestoff, der dadurch zugleich zu vertiefterem Verständnisse gebracht wird.

Die Hauptsorge wird dem Verhältnisse von Inhalt und Form zugewandt. Alle die Thätigkeiten, welche oben für die unterste Stufe gefordert worden sind, werden auch hier in Anwendung kommen, nur wird jetzt die Aufmerksamkeit sich intensiver den psychologischen und den vorbereitenden, treibenden oder hemmenden Momenten zuwenden. Der erzählende Charakter des Lesestoffes tritt von Quarta ab allmählich zurück und macht dem beschreibenden und schildernden Platz; doch wird neben anderen Sagen in IV und III eine Prosaerzählung der Nibelungen, der Gudrun und vielleicht des Parzival und der Hauptzüge der nordischen Sage im Lesebuche Aufnahme finden müssen. Neben dem Lesebuche kann, wo es sich um Beschreibung und Schilderung handelt, namentlich von Goethes prosaischen Schriften (Dichtung und Wahrheit, Wilhelm Meister) ziemlich reichlicher Gebrauch gemacht werden. Jedenfalls müssen aber die Lesestoffe mit dem parallel laufenden Unterricht in Geschichte, Geographie und Naturgeschichte in natürlicher Verbindung stehen[3]). Aus letzterer Rücksicht dürfte sich auch eine Ergänzung des Lesebuches in dieser Klasse durch zusammenhängende Schriften empfehlen. Und da sowohl die Cäsarlektüre als Xenophon und event. Charles Douze den Schüler in die Darstellung kriegerischer Thaten einführen, so würde eine Lektüre verwandter Art zu wählen sein. In dieser Hinsicht empfehlen sich im Hinblick auf die Geschichte Abschnitte aus Schillers Geschichte des dreißigjährigen Krieges und aus Archenholtz' Geschichte des siebenjährigen Krieges. Der Rücksicht auf Beschreibung

---

[1]) Für den Lehrer nützlich: *O. Kares, Betracht. über die Poesie d. Wortschatzes. NJP. 132, 606; 134, 90. 169. — *Ders., Poesie u. Moral im Wortschatz. Essen 1882.

[2]) Ein Beispiel giebt Mitterstiller in Verhandl. d. Ver. Inneröster. Mittelschule in Graz. Wien 1886, S. 108—118. Vgl. auch die S. 119 ff. folgende Kritik des Verfahrens.

[3]) Manches für diesen Zweck brauchbare Material geben Rein, Pickel, Scheller, Theorie u. Praxis d. Volksschulunterr. 6. Schulj. S. 89 ff.

und Schilderung kann hierbei in vollstem Maße Rechnung getragen werden. Da bis jetzt erst wenige Versuche in dieser Richtung gemacht sind [1]), so wäre es sehr wünschenswert, wenn tüchtige Lehrer sich zu einer Ordnung der deutschen Lektüre in der erwähnten Richtung entschließen und die Ergebnisse ihrer Beobachtungen veröffentlichen würden. In entsprechendem Maße wird auch bei der Besprechung der Bildung des Naturgefühles Rechnung getragen und der Entwickelung des ästhetischen Gefühls, soweit es sich bei der Beschreibung ermöglichen läßt. Die Schilderungen vereinigen die Interessen der Naturbetrachtung, des ästhetischen Sinnes und der menschlichen Teilnahme, die durch das ihr gegenüberstehende Objekt gewonnen wird; insofern sind sie besonders ergiebig, um die innere Beteiligung des Schülers wachzurufen, wenn es die Schilderung selbst im Verein mit der Besprechung des Lehrers versteht, denselben voll und ganz in die geschilderte Situation hineinzuversetzen. Von einer einfachen Nacherzählung kann bei beschreibenden und schildernden Darstellungen nicht die Rede sein; denn beide sind nur auf den Leser berechnet und für den Gehöreindruck nur in richtiger Weise wirksam, wenn dabei die eigentümlich gewählte Art derselben sich zur Geltung bringen kann; ihre Wirkung geht also in der Erzählung des Schülers notwendigerweise in der Hauptsache verloren. An Stelle eines solchen Berichtes können mit Erfolg einige andere Übungen gesetzt werden. Selbstverständlich ist die Totalauffassung auch in Worten festzustellen; da aber diese Arten der Darstellung die Phantasie besonders in Thätigkeit setzen, so ist diesem Umstande dadurch Rechnung zu tragen, daß alle Schüler, zunächst unter Heranziehung der im Zeichnen gewandteren, eine graphische Skizze des beschriebenen Objektes entwerfen, wo sich dieses für solche Darstellung eignet. Sodann hat der Schüler unter Anleitung des Lehrers sich gewisse Regeln über den Gang der Betrachtung induktiv allmählich abzuleiten, z. B. daß dieselbe bei dem landschaftlichen Bilde von dem menschlichen Wohnsitze ausgeht und die umliegende Landschaft als Anhang betrachtet oder das landschaftliche Bild in den Vordergrund stellt und die menschlichen Wohnsitze nur als Belebung herbeizieht, beide Male mit verschiedenen Tendenzen, welche mit dem Schüler zu finden sind; ähnlich ist bei Beschreibung eines Kunstwerkes, der Schilderung eines Naturereignisses, einer Schlacht zu verfahren. Denn das Lesestück soll dem Schüler auch Muster für seine eigene Nachahmung werden, und diese kann nur dann bewußt erfolgen, wenn der Schüler seine Erfahrung aus der Stufe der Anschauung zum Gesetze erhoben hat. Für die Bildung

[1]) Vgl. Frick, Archenholtz' Geschichte d. siebenj. Kriegs und Schillers Gesch. d. dreißigj. Kriegs als deutsche Lesestoffe. LP. 8, 70.

der Phantasie bietet dieser Unterricht eine große Hilfe, indem er den Schüler zur aktiven Phantasiethätigkeit veranlaßt und ihn mit bestimmten Forderungen vertraut macht, welche das Phantasiebild erfüllen muß, wenn es wirkungsvoll sein soll. Auch auf dieser Stufe bildet die Behandlung des Lesestückes eine wichtige Vorbereitung des Schreibens, wie weiter unten dargelegt werden soll. Bestimmend für die Wahl der Lesestücke ist der Gang des Unterrichts überhaupt; namentlich wird aber der Geschichtsunterricht, der geographische und naturbeschreibende, ab und zu auch der lateinische mit dem Deutschen hier aufs engste in Verbindung zu setzen sein, so daß die dort vereinzelt entwickelten Vorstellungsreihen im deutschen Lesestücke ihre Erweiterung, Vertiefung und Verstärkung finden. Geschieht dies, so bietet auch die oben angegebene Behandlung für den Schüler keine Schwierigkeiten; ohne lange Vorbesprechung und ohne große Mühe wird er den Inhalt zu erfassen imstande sein.

Wahl der Lesestücke.

Beispiel der Behandlung.

Ich wähle als Beispiel der Behandlung auf dieser Stufe das Lesestück „Der Trifels“ von W. Alexis[1]). Voraussetzung für die Lektüre desselben ist, daß in der Geschichte die Hohenstaufenzeit, die Kreuzzüge und das Rittertum behandelt sind. Das Stück ist zu Hause gelesen, eine Reihe von Aufgaben ist für das Lesen gestellt. Diese und der Inhalt, die Anlage, die Darstellung des Stückes kommen jetzt zur Behandlung. Das Interesse ist vorbereitet dadurch, daß der Lehrer als zu Hause mit besonderer Aufmerksamkeit zu lesen bezeichnet hat die Stelle: „Er ist lang, aber nicht ermüdend — zur Anerkennung der Nation“; beim Lesen sollen die Gegensätze richtig hervorgehoben, und die Gründe dieser Gegensätze erklärt werden; das Gleiche ist mit der Stelle „Drüben das Elsaß — welches seinen Kerker überdachte“ der Fall. Nachdem die betreffenden Stellen mit aller Sorgfalt bezüglich der Betonung gelesen sind, wird der Schüler in die Zeit der Blüte des römischen Reiches deutscher Nation geführt, die Erinnerungen aus dem Geschichtsunterricht wachgerufen an die Salier, die Hohenstaufenzeit, das Rittertum, die für die Schüler stets anziehende Gestalt Richards Löwenherz mit dem Schlosse in Verbindung gesetzt, festgestellt, warum sich an dasselbe die Erinnerungen verschiedener Kaisergeschlechter knüpfen. Das Nächste ist, daß die Schüler eine Totalauffassung erhalten: Kaiserburg und Ruinen im Sandsteingebirge schroff emporsteigend, mit großartigem Ausblicke und gewaltigen Erinnerungen. Nun geht es an die Besprechung zur Vertiefung in den Inhalt. Der Ausblick auf die Stätte und ihre Umgebung führt zur geographisch und topographisch anschaulichen Be-

[1]) In Masius' Deutsch. Lesebuch 2[6], 190.

trachtung. Wie ist es möglich, Elsaß, Lothringen, Pfalz und Rheingelände von dem Schlosse aus zu sehen? Was folgt daraus für seine Lage? Welche näheren Anhaltspunkte haben wir, welche die allgemeine Bestimmung enger begrenzen? (Annweiler.) Hat uns der Verfasser die topographischen Elemente gegeben? In welchem Abschnitt? Wie heißen sie? In welcher Aufeinanderfolge? Bei welcher anderen ähnlichen Beschreibung ist diese schon entgegengetreten? Warum ist sie natürlich? Wer kann den Weg, den der Verfasser uns gehen läßt, zeichnen? Was haben wir an diesem Wege nicht zeichnen können? (Die Täuschungen des Sandsteingebirges.) Worin bestehen diese? (Erklärung von Marionette und Hinweis auf das Spiel der Phantasie. Anwendung.) Was erfahren wir von den Überresten des Schlosses? Warum kann man sie nicht zeichnen? Inwiefern läßt die Bestimmung des Schlosses sich aus dem noch vorhandenen Äußeren erkennen? Warum läßt sich aus den kunstvollen Zieraten ein solcher Schluß ziehen? Was hat uns der Verfasser hinsichtlich der Zeit angegeben, in welcher diese Beschreibung zutrifft?

Wodurch unterscheidet sich das Schloß von anderen ähnlichen Gebäuden? Wo kennt ihr solche? Was habt ihr gesehen, als ihr oben wart? Ist also die Fernsicht nicht jedem Schlosse eigen? Warum sagt der Verfasser, daß hier die Hauptsache der Gesamteindruck sei, den Architektur, Landschaft und Erinnerung hervorbringen? Weshalb gilt das nicht alles von dem Schlosse, das hier in der Nähe ist? Worauf kommt es also beim Trifels an?

Was sagt uns nun der Verfasser über die drei Teile, welche sich bei der Betrachtung des Trifels so wirksam verbinden? (Erklärung von gotischen Zieraten, Söller, karyatidenartig im Zusammenhang mit einem Bilde der Ritterburg, von Runenstein, Märchenland, Waldkuppenmeer u. ä.) In welcher Aufeinanderfolge spricht er von den Teilen? Warum gerade in dieser Folge? (Versuch aus dem Stücke, das Leben auf der Burg zu schildern. Welche Andeutungen des Stückes sind dafür zu verwenden? Gruppierung derselben zu einem schildernden Bilde.)

Was erfahren wir noch über den Namen? Ist das sicher? Was spricht dafür? Wie sieht der Trifels jetzt aus? Weshalb kann man aus dem, was hierüber gesagt wird, einen Schluß machen auf die Behauptung, er sei ein „wahrhaftes Kaiserwerk"?

Es wird jetzt die Aufgabe gestellt, das, was vorhin als Totalauffassung festgestellt wurde, nun durch Anführung der einzelnen Teile als richtig zu begründen. Die Darstellung beginnt mit allgemeiner Bezeichnung der Lage und Angabe der geschichtlichen Thatsachen (Zeit der Blüte der Burg, Bestimmung, Verknüpfung mit historisch bekannten Persönlich-

keiten), schreitet zur Beschreibung der topographischen Verhältnisse und der Überreste fort und geht, den Weg vom Näheren zum Ferneren verfolgend, auf die Umgebung über. Überall kommt es auf gutes, zusammenhängendes Erzählen an, bei dem die neuerworbenen sprachlichen Begriffe bald unmittelbar, bald in ihrer Erklärung zur Verwendung kommen, indem nur auf diese Weise dieselben richtig aufgenommen und in bestimmten Reihen wieder reproduziert werden.

Worin diese Darstellung von der Anlage des Lesestückes abweicht, ist nachher festzustellen, unter Angabe der Gründe, welche die Abweichung rechtfertigen; dabei wird sich von selbst die Aufstellung der Disposition ergeben.

Was die verschiedenen Interessen betrifft, welche in dem Schüler zu pflegen und zu bilden sind, so wird hier, außer dem sympathetischen Interesse (einst und jetzt, die Salier, die Hohenstaufen, Richard Löwenherz) hauptsächlich das Naturgefühl gefördert werden müssen. Die malerischen Bildungen des Sandsteingebirges, welche die Phantasiethätigkeit herausfordern, die zerstörende Naturkraft in ihrer Wirkung auf die verlassene Burg, die umgebende Landschaft, die wechselnden Lichteffekte, der Zauber der Einsamkeit im Walde, die geheimnisvolle Wirkung des Blickes in die blaue, verschimmernde Ferne geben reichen Stoff, das Naturgefühl, immer mit Rückgriff auf frühere Stoffe, zu bilden. Die Unterwerfung der Natur durch menschliches Wollen vermag die Energie des Willens und ihre Bedeutung anschaulich zu machen; das ästhetische Interesse findet an der Betrachtung der Ritterburg und ihres Verhältnisses zur Umgebung Förderung.

Bei der nochmaligen Behandlung des Stückes müssen inhaltlich die Ritterburg und das Leben auf derselben, erstere in der früheren und in der jetzigen Gestalt, sowie das Verhältnis der Landschaft zu derselben dem Schüler zum Eigentum geworden sein; für seine eigene Darstellung muß er eine bestimmte Anschauung gewonnen und bestimmte Gesetze abgeleitet haben, wie er bei der Schilderung in ähnlichen Verhältnissen zu verfahren hat. Namentlich muß ihm der Vorzug der schildernden (weil auf subjektiver Beteiligung des Betrachters beruhenden) vor der bloß objektiven, beschreibenden Darstellung klar werden; auch muß ihm eine Ahnung aufgehen, daß zur Betrachtung einer Landschaft noch etwas mehr gehört als bloß das leibliche Auge, und daß die Sonne nicht allein die Licht- und Schattenwirkungen erzeugt.

Sprachlich werden die verschiedenen besprochenen neuen Begriffe eingeprägt und namentlich durch Anschauungen aus der Erfahrung des Schülers verstärkt und befestigt; daß ihm gotische Zieraten, Karyatiden

ohne Abbildungen unverständlich bleiben, wenn er nicht in einer Stadt aufwächst, wo sich solche Architektur und Skulptur findet, bedarf nicht der Hervorhebung.

Für die deutsche Stilbildung hat der Schüler die Aufgabe erhalten, die untergeordneten Satzverbindungen überall zusammenzustellen, wo mehr als einmal im Satze eine solche Unterordnung besteht. Es wird sich ergeben, daß nur acht Fälle in den drei Seiten vorkommen, wovon drei nur relativische Unterordnung aufweisen. Lehrreich wäre, daneben in der nächsten lateinischen Stunde ein Kapitel Cäsars zu stellen. Aber auch darauf muß der Schüler aufmerksam werden, wo der Ton der Schilderung wärmer wird, welche Mittel der Schriftsteller dazu verwendet, und wie dies durch den Inhalt gerechtfertigt wird. Denn fast alle Schüleraufsätze leiden an dem Fehler, daß im Fortgange der Darstellung keinerlei Steigerung eintritt, als Ersatz dafür nicht selten aber geschmacklose Übertreibungen sich finden.

Um Mißverständnissen zu begegnen, sei auch hier ausdrücklich bemerkt, daß es nicht die Meinung des Verfassers ist, jedes Lesestück solle in dieser Weise behandelt werden. Hier mußte ein typisches Beispiel gegeben werden, während im Unterrichte regelmäßig eine oder die andere Seite zurücktreten wird.

§ 27. Das Lehrverfahren. Klassikerlektüre im allgemeinen.

Auf der obersten Stufe tritt an die Stelle des Lesebuchs die zusammenhängende Lektüre deutscher Klassiker; doch wird die Lektüre von Musterstücken deutscher Prosa dadurch nicht überflüssig gemacht. Bei dem Lesen von Klassikerstücken kommt zunächst die Auswahl in Betracht. Auswahl. Dieselbe wird ziemlich übereinstimmend so festgestellt, daß das Epos der Sekunda, die Lyrik und das Drama der Prima zugewiesen werden. Eine prosaische Lektüre kommt nur insofern in Betracht, als einzelne ästhetische (philosophische) Schriften von Lessing, ein Roman von Goethe, vielleicht die Briefe über Don Karlos gelesen werden, während die übrigen Prosagebiete (Geschichtschreibung und Beredsamkeit) lediglich durch die antike Lektüre vertreten sind. Wenn wir zunächst diesen letzteren Punkt ins Auge fassen, so ist ein Mangel in dieser Anordnung. Die Geschichtschreibung ist ihrer Natur nach nicht geeignet, an neueren Werken Gegenstand des Unterrichts zu werden: ihre Resultate teilt der Geschichtsunterricht mit, der auch auf die Mittel, welche dieselbe anwendet, und auf ihre formale Erscheinung einzugehen Veranlassung findet. Nicht dasselbe kann man von der Beredsamkeit sagen. Wenn auch der Schüler an

Demosthenes den Eindruck gewinnen kann, was der bekannte Satz bedeute: pectus est quod dissertum facit, so genügt das doch nicht für seine eigene Nachahmung. Die Form des antiken Redners ist doch wieder eine andere als die moderne, und die Sorgfalt und Kunst, man kann auch sagen Künstelei, welche dort in Symmetrie und Rhythmus der Periode entgegentritt, ist doch ohne weiteres nicht auf die deutsche Rede übertragbar. Und während wir überall den Schüler durch Muster zu bilden suchen, wird dieser Grundsatz gerade für dieses heute so wichtige Gebiet aufgegeben. Allerdings wird die Ausführung durch die merkwürdige Erscheinung erschwert, daß die Lehrbücher der obersten Stufe Muster deutscher Beredsamkeit so gut wie gar nicht aufgenommen haben. Wo dies jedoch geschieht, thut man, als ob die neueste Zeit gar nicht vorhanden sei, obgleich z. B. die deliberative und gerichtliche Redegattung erst in dieser zu rechter Entfaltung gelangt sind, während sich für die epideiktische und religiös erbauliche Rede auch in früherer Zeit Muster finden lassen, die allerdings oft noch so unter dem Einflusse der ciceronianischen Schablone stehen, daß man besser von ihnen Abstand nähme. Es wird die Aufgabe der Zukunft sein, hier für das nötige Material zu sorgen. Daß die Reden sich dem übrigen Unterrichte ebenfalls anschließen müssen, bedarf keiner besonderen Hervorhebung; der Geschichtsunterricht bietet hier die passende Gelegenheit, und es wird nicht wenig zu seiner Belebung beitragen, wenn er bei besonders großen und bedeutenden Ereignissen der Neuzeit auch die rednerische Vorbereitung derselben kennen lehrt.

Die konzentrierende Behandlung der Lektüre.

Die Lektüre von Dichterwerken wird nicht bloß nach dem objektiven Gesichtspunkte zu bestimmen und zu verteilen sein, der in Verbindung mit dem Grundsatze, daß der Unterricht es nur mit dem Elementaren zu thun hat, dazu führt, die hervorragendsten Gattungen in der natürlichen Aufeinanderfolge von Epos, Lyrik und Drama an ihren klassischen Vertretern und Erzeugnissen zur Anschauung zu bringen. Sie wird auch nicht allein nach dem Gesichtspunkte gewählt werden dürfen, daß durch sie der aus der Bekanntschaft mit der geschichtlichen Welt gewonnene oder zu gewinnende Stoff ergänzt, vertieft oder auch erst vorbereitet wird, sondern die erste Rücksicht bei der Auswahl der Lektüre wird die auf die mit dem Schüler vorzunehmende Bildungsarbeit sein, um die im Interesse der Ausbildung der sittlichen Persönlichkeit vorzunehmende Konzentration des Unterrichts herbeizuführen bezw. zu erleichtern. Mit anderen Worten, auch die deutsche Lektüre wird nach Konzentrationszentren zu bestimmen sein, wobei immerhin auf die historische Folge teils bei den einzelnen Gattungen, teils bei den Schriften des einzelnen Schrift-

stellers Rücksicht genommen werden kann, soweit dadurch die innere Entwickelung klarer wird, und wobei auch die kulturhistorischen Gesichtspunkte zu ihrem Rechte gelangen können. Aber nicht minder wichtig wird die stufenmäßig, zum Teil an demselben Stoffe, der auf den unteren Stufen dem tieferen Verständnisse noch nicht nahe gebracht werden konnte, erfolgende Erweiterung und Vertiefung der Auffassungsweise der Schüler sein; sie erhebt sich auf der obersten Stufe durch Anschauung, Vorstellung und Begriff hindurch zur begrifflichen Zusammenfassung, namentlich auf den Gebieten des spekulativen Interesses, welches die Gründe aufsucht und das begriffliche Verständnis anstrebt, und des ethischen Interesses, welches ebenfalls für die feste und sichere Erfassung der geläufigen sittlichen Begriffe in Bewegung gesetzt werden muß. Doch dürfen auch Pflege und Bildung der Gefühle nicht leer ausgehen; auch hier wirkt der teils früher gewonnene, teils jetzt aus der allseitigen Lektüre und dem naturwissenschaftlichen, geographischen und geschichtlichen Unterrichte zu erwerbende Stoff zur Vertiefung der Teilnahme für die Natur, die einzelnen Persönlichkeiten, die Gesellschaft und die Religion mit. So muß die Lektüre mit dazu beitragen, daß der ältere Schüler in seinem Streben, eine Reihe von wichtigen Fragen, die ihn selbst und sein Verhältnis zu engeren und weiteren gesellschaftlichen Verbänden, sowie zu Gott angehen, zu erfassen, gefördert und, wenn möglich, zu einer einheitlichen Beantwortung derselben vorbereitet werde.

Soll dieses Ziel erreicht werden, so muß die gesamte Lektüre um feste Konzentrationszentren gruppiert werden. Für Sekunda lassen sich solche gewinnen in den Litteraturgattungen der epischen Erzählung (Balladen und Romanzen der Tertia, Kampf mit dem Drachen u. ä.) und des Epos, wo Vergil und Homer zusammentreten mit den mittelhochdeutschen Epen, mit dem Cid, mit Hermann und Dorothea und etwa mit den epischen Dramen: Uhlands Herzog Ernst und Schillers Tell. Ferner in der Geschichtserzählung, wo sich Xenophon und Herodot, Livius und Sallust mit Abschnitten aus Schillers dreißigjährigem Kriege und aus der Heldenzeit der jüdischen Geschichte zusammengruppieren lassen, und im Französischen etwa mit Voltaires Charles XII. oder mit Ségurs histoire de Napoléon et de la grande armée, oder Lanfrey; endlich in der Beredsamkeit, wo sich Cicero mit einzelnen Mustern deliberativer Rede, z. B. Mirabeau, Chateaubriand in der französischen und mit Mustern derselben Gattung oder auch der epideiktischen aus der deutschen Litteratur verbinden läßt. Während die letztere gewissermaßen die Vorstufe und Vorbereitung zu den Thaten liefert, deren Erzählung in der Heroen und in der historischen Zeit das Interesse des Schülers auf sich

zieht, wird an diesen selbst eine Reihe der fruchtbarsten Gesichtspunkte zu gewinnen sein. Die griechische und römische Geschichte, welche den beiden Sekunden zufällt, giebt dem Schüler ein Bild dessen, was im politischen Leben Einigkeit, Konsequenz, Mut und Thatkraft vermögen, und wie mit wirklicher Blüte eines Gemeinwesens die Entwickelung der idealen Ziele verbunden sein muß, wenn dasselbe vor dem Sinken bewahrt werden soll. Während Homer, die alttestamentlichen Heldenerzählungen und Vergil die Heroenzeit und physische Thatkraft mit ihren Vorzügen und Schattenseiten vorführen, zeigt sich der Höhepunkt des griechischen Lebens in der Heldenzeit der Perserkämpfe und in der Blüte des athenischen Staates unter Perikles, sein Sinken in dem Landsknechtwesen, wie es Xenophon darstellt; von der Höhe des Römertums giebt die Heldenzeit der punischen Kriege ein Bild, während die catilinarische Verschwörung den Niedergang eines im Egoismus aufgehenden, von religiös-sittlichen Ideen nicht mehr durchdrungenen Volkstums zeigt. Die griechische und die imitierte italische Heroenzeit sind mit der deutschen zu verknüpfen und die gemeinsamen und unterscheidenden Züge herauszuheben; Siegfried, Hagen, Volker, Rüdeger tritt die treue Freundschaft Werners im Herzog Ernst zur Seite, und der Heldenkampf der Griechen gegen die Perser stellt sich neben den Befreiungskampf der Schweizer gegen das Haus Österreich. Mannentreue und Mannesehre werden im Anschluß an die deutsche Dichtung mit Herbeiziehung des Cid bereits für die Bildung der begrifflichen Erkenntnis verwendet werden, die in Prima erweitert und vertieft wird. Ferner werden der Kampf und die Aufopferung für die Rettung des bedrohten Volkstums einen Konzentrationspunkt geben, um den die griechischen und römischen Befreiungskämpfe gegen eine feindliche und barbarische Kultur, aber ebenso gut der Kampf der deutschen Helden gegen die Hunnen, des Cid gegen die Mauren, der Schweizer gegen die Österreicher sich gruppieren, und woraus sich der ethische Grundbegriff der Vaterlandsliebe und des Todes für das Vaterland gewinnen läßt. Von Gestalten werden Leonidas und Themistokles, Perikles, Xenophon, Pyrrhus, Hannibal und Scipio, bis zu einem gewissen Grade auch Cicero, Siegfried, Hagen, Chriemhilde und der Cid hervortreten; auf litterarischem Gebiete Uhland, dessen Dichtungen dem Schüler in reichem Maße bekannt sind und, mit den epischen Erzählungen Schillers verknüpft, die Bedeutung und das Wesen der epischen Erzählung klar machen werden, an welche sich ganz naturgemäß eine Sammlung durch Vergleichung gewonnener charakteristischer Züge des Epos anknüpft, welche auch schon zum begrifflichen Zusammenhang erhoben und in Prima an der Ilias noch vertieft und berichtigt werden können. So bildet den Mittelpunkt

der ganzen Lektüre die Welt des Epos mit ihrem Reichtum an äußeren Thaten, welche dem Sekundaner bereits auch nach ihren inneren Zusammenhängen erschlossen werden müssen und können. An Hermann und Dorothea, das in O II zum Schlusse dieser Einführung in die epische Gattung behandelt werden muß, kann sich Gelegenheit finden, die strenge epische Methode, wie sie Lessing aus Homer deduzierte, im einzelnen nachzuweisen, dem Schüler zu zeigen, wie Goethe die Deutschen hier ihre eigene Welt mit homerischen Blicken betrachten läßt, den klassisch geformten Figuren (vgl. die Rambergschen Zeichnungen) den tiefsten Lebensgehalt und zugleich der Handlung, an der sie mitwirken, einen großen sittlichen, sozialen und politischen Hintergrund gab. Der Richter, das wandernde Volk, die Erziehung der Menschen durch die Not wird ganz von selbst zum Hinweise auf die alttestamentliche Geschichte veranlassen, von der Goethe beeinflußt wurde. Ja, es wird bei keinem Epos eine so allseitige Pflege der verschiedenen Interessenkreise auf so engem Raume zusammengedrängt sich ermöglichen lassen, wie bei der Lektüre dieses Gedichtes. Die Anschauung wird durch die plastische Kraft des Epos ganz ohne Zuthun des Unterrichts gebildet, aber sie kann durch die Betrachtung von Bildern noch weiter geweckt werden (Prellers Odysseebilder, Schnorrs Nibelungendarstellungen u. ä.). Für die Bildung des Naturgefühls erwächst aus der Odyssee, aber auch aus den schönen Gleichnissen der deutschen Dichtung ein reicher, ja unerschöpflicher Stoff, das Vaterlandsgefühl findet in den deutschen Heldensagen und der deutschen Geschichte Nahrung und Entfaltung, das religiöse Gefühl kann nicht bloß an den Erzählungen der biblischen Geschichte, sondern namentlich an der Hinweisung auf die befangene religiöse Anschauung Herodots, auf die sinnlich-niedrige und ethisch unbefriedigende griechische Gottesidee zur Wahrheit geführt werden. Wo gäbe es endlich wirksamere Stoffe für die Bildung des Willens, als in den herodoteischen Erzählungen, in der heldenhaften Haltung der Römer Hannibal gegenüber, in den Kämpfen der Schweizer, wo überall der Wille zu der Kraft der That wuchs?

Was hier nur kurz angedeutet werden konnte, hat Frick für den Primaunterricht in einem vortrefflichen Aufsatze näher ausgeführt; es muß auf denselben für die Gestaltung des Primaunterrichtes und zum besseren Verständnis des Vorhergehenden einfach verwiesen werden [1].

Für Realanstalten [2] wird diese Ineinsarbeitung des Unterrichtes Lesen.

[1] Aphorismen zur Gewinnung eines Lehrplans, betreffend die Klassenlektüre d. Gymnasial-Prima. LP. 5, 1—44.

[2] Fr. Prosch, Die deutsche Lektüre an R. ZRW. 8, 1.

der Unterstützung durch die griechische Litteratur entbehren; aber zum Teil können hier Übersetzungen und Bearbeitungen der Odyssee und des Herodot eintreten, teils die englische und französische Litteratur mehr herangezogen werden.

Was die Art des Lesens betrifft, so wird dieselbe natürlich im deutschen Unterrichte eine andere sein, als in dem fremdsprachlichen. Der Schüler muß jetzt dazu erzogen werden, für sich selbst aufmerksam und mit Verständnis zu lesen. In der Regel lesen die Schüler sehr viel, ohne Auswahl und ohne Zusammenhang; und gewiß trägt dieser Umstand viel dazu bei, daß der Gewinn des Lesens für Sprach- und Stilbildung verhältnismäßig recht gering ist. Aber derselbe erklärt doch nicht allein die Erscheinung; vielmehr wirkt dazu noch ein anderes Moment wesentlich mit. Das Verständnis des Inhalts bereitet dem Schüler im allgemeinen keine Schwierigkeiten bei dem Lesen irgend welcher deutschen Schriften. Stoßen ihm auch einzelne unbekannte Begriffe oder unverständliche Vorstellungsreihen auf, so beeinträchtigen dieselben doch die Totalauffassung — und mit dieser begnügt sich der Schüler regelmäßig — nicht. Was ihn erst darauf hinführen würde, das einzelne mit Aufmerksamkeit und Nachdenken und infolgedessen mit Bereicherung seines Vorstellungsschatzes zu lesen, wäre die Versenkung in das einzelne; diese aber ist bei einem jungen Menschen zunächst nur dadurch herbeizuführen, daß er gelehrt wird, wie ohne das einzelne die Auffassung des Ganzen unvollständig bleibt, und daß er Rechenschaft ablegen muß über sein Eindringen in jenes. Diese Erziehung verleiht dem Schüler in der Regel nur die Schule. Nicht als ob das elterliche Haus das nicht vermöchte; es giebt vielmehr eine Menge gebildeter Familien, in denen den Kindern dieser Dienst geleistet werden könnte. Aber manche derselben haben keine Zeit, andere keine Lust, andere wollen die Kinder nicht auch noch zu Hause quälen, da sie keine Vorstellung von der Wichtigkeit einer solchen Übung und Kontrolle haben. Von beachtenswerter Seite ist die Ansicht ausgesprochen worden, an Stelle der Behandlung der deutschen Klassiker im Unterrichte sollten freiwillige Lesevereine der Schüler unter Leitung eines Lehrers treten. Gewiß wäre diese, wie jede freiwillige Thätigkeit, willkommen zu heißen. Aber man darf sich doch auch nicht darüber täuschen, daß alle diese sogen. freiwilligen Leistungen, welche die Schule herbeiführt, thatsächlich stets einen gewissen Zwang enthalten. Ist letzterer aber einmal bei der Natur der menschlichen Verhältnisse nicht zu vermeiden, so ist nicht zu sehen, warum sich eine freiwillige, d. h. aus Interesse entspringende Thätigkeit der Schüler nicht auch in der Lektürestunde erzielen lassen sollte, vorausgesetzt, daß der Lehrer überhaupt jenes Interesse zu erwecken vermag.

Auch heute lesen die meisten Schüler die deutschen Klassiker, speziell die Dramen von Schiller, für sich; aber der Erfolg, d. h. das Verständnis ist auch heute so gering, wie es stets bei nicht hervorragend veranlagten Menschen war. So kann sich die Schule schließlich doch bei den meisten Schülern nur auf ihre Leistung verlassen, und dieselbe bildet eine ihrer wichtigsten und schwierigsten Aufgaben; denn ihr Ergebnis soll sein, dem Schüler nicht nur Richtlinien zu geben, sondern vor allem in ihm Lust zu erwecken zu einer zweckmäßigen und fruchtbaren häuslichen Lektüre.

Besonders muß der Schüler von unten herauf eine Anleitung und eine Gewöhnung erhalten, wie er zu lesen hat, und zwar kann dies zunächst nur in der Schule geschehen. Die Elementarschule und die untere Stufe der höheren Schule müssen durch die Art und Weise ihrer Behandlung den Schüler gewöhnen, stets sich eine Totalauffassung dessen, was er liest, zu verschaffen, dann an die Vertiefung in die einzelnen Teile zu gehen, Unverständliches anzustreichen, um sich irgendwo, bei den Eltern oder Lehrern, die nötige Belehrung zu verschaffen, und zum Schlusse in dem Denkprozesse nochmals die ganze Lektüre in ihren Hauptzügen sich vorzustellen. Von Stufe zu Stufe fortschreitend hat der Schulunterricht die Aufgabe, dem Schüler das aufmerksame und sich vertiefende Lesen anzuerziehen und ihm zu zeigen, daß mit zunehmender Fähigkeit auch die zu überwältigenden Schwierigkeiten wachsen. Zu diesem Behufe sind dem Schüler nie zu große Partieen zur häuslichen Lektüre zu bestimmen, aber es ist ihm auch von unten auf klar zu machen, daß nicht einmaliges Lesen genügt, um in den Inhalt einzudringen und die Form zu erfassen, sondern daß dazu wiederholtes aufmerksames Lesen gehört, indem dem ersten Lesen mehr die Totalauffassung entspringt, während die Vertiefung erst durch die Wiederholungen erzielt wird. Der Schüler folgt leicht der Erfahrung des Lehrers, wenn sie ihm brauchbare und nützliche Ratschläge erteilt; er lernt auch bald an sich selbst, wenn er nur darauf aufmerksam gemacht wird, welchen Nutzen es bringt, zwischen den Wiederholungen des Lesens Zeit verfließen zu lassen, während die geistige Thätigkeit sich still mit dem Gegenstande beschäftigt; manches, was er das erste Mal nicht verstand, erfaßt er, wie durch plötzliche Erleuchtung, beim folgenden Lesen. Damit er sich immer mehr gewöhne, beim Lesen auch sein eigenes Urteil zu gebrauchen, sind ihm häufig bestimmte Aufgaben zu stellen, unbeschadet der stets zu erzielenden Totalauffassung und der Kenntnis der einzelnen Teile, aus denen sich dieselbe zusammensetzt. Die Lösung dieser Aufgaben ist im Unterrichte stets sorgfältig zu kontrollieren. Auf der obersten Stufe werden sich dieselben mit dem größten Nutzen auf

die Zusammenhänge, die Bedeutung der einzelnen Teile für die Ökonomie des Ganzen, die aus den Teilen zu gewinnenden Züge für die Charakteristik einzelner Personen, auffällige Spracherscheinungen, metrische Dinge u. a. richten müssen. Dieselben sind bei der Besprechung im Unterrichte zu verwenden und, wenn die Aufgaben richtig gewählt sind, so wird sich ohne viel Zuthun des Lehrers die genetische Vorführung derselben ermöglichen lassen.

Ein Hauptnachdruck liegt bei diesen Besprechungen auf der mündlichen Darstellung, da dieselbe stets die Unterlage und die Vorbereitung für den Aufsatz bildet. Es ist also von dem Schüler zu verlangen, daß er durch seine häusliche Lektüre die Kenntnis der Teile so sicher sich aneigne und die Lösung der ihm gestellten Aufgaben soweit gefördert habe, daß er bei geschlossenem Buche in einfacher und korrekter Darstellung im wesentlichen ohne erheblichen Anstoß und, ohne der Nachbesserung öfter zu bedürfen, die Resultate seiner Arbeit mündlich vorzuführen imstande ist. Ist die Besprechung irgend eines Stückes beendet, so muß diese zusammenhängende Darstellung für das ganze Stück gegeben werden, wobei es namentlich darauf ankommt, daß diejenigen ästhetischen, sittlichen und religiösen Begriffe und Verbindungen von Begriffen, welche das Ergebnis der betreffenden Lektüre sein sollten, in klarer und sicherer Sprache und in bestimmter Fassung wiedergegeben werden. Denn wer solche Begriffe nicht sprachlich genau entwickeln kann, hat dieselben in seinem Denken auch nicht genau gefaßt, und die Vorstellungsreihen verlaufen bei der Reproduktion nicht ohne Hindernis. Die didaktischen Grundsätze, welche auf dieser Stufe in Anwendung kommen, sind dieselben, welche auf der untersten dargelegt worden sind (s. S. 312 ff.), die sich aber hier nach dem höheren Verständnisse der Schüler schwierigeren Aufgaben anzupassen haben. Dieselben sollen nun im einzelnen dargestellt werden.

§ 28. Das Lehrverfahren. Klassikerlektüre in Sekunda und Prima [1]).

In Untersekunda erfolgt die Überleitung von dem bruchstückartigen Lesen der mittleren Klassen zu zusammenhängenden Litteraturwerken und damit die Vorbereitung auf die in Obersekunda beginnende Behandlung der Litteraturgeschichte. Als Vorstufe kann man schon den gesamten früheren deutschen Unterricht betrachten, soweit derselbe sich mit den Originalwerken deutscher Dichter beschäftigte. In demselben wurden empirisch

[1]) Ein Verzeichnis v. Klassiker-Ausgaben u. Kommentaren JHSch. 1, 99; 2 B. 18 u. s. w. — Schnippel, Ausgef. Lehrpl. 32 ff. 47 ff. 69 ff.

verschiedene Arten der prosaischen Darstellung kennen gelernt, die auf der obersten Stufe bei Behandlung der Litteraturgeschichte verwendet werden können. Für die Poesie sind eine Reihe von Erscheinungen der lyrischen und erzählenden Poesie dem Schüler bekannt geworden; er hat hier das Material gewonnen, auf das später der litteraturgeschichtliche Unterricht zurückgreifen kann. Für das Epos sind solche Anfänge nur im fremdsprachlichen Unterrichte gemacht, das Drama ist meist noch ganz unbekannt, wenn nicht etwa im Französischen ein kleines Schauspiel gelesen wurde. Man könnte nun sagen, daß dazu die Prima bestimmt sei, welche auf dem Gymnasium, dem Realgymnasium und auch in der Oberrealschule die systematische Einführung in die Elemente dieser Dichtungsarten zu geben hätte. Aber auf diese Weise würden teils die nicht vollständig entwickelten Anstalten, wie die Progymnasien, teils aber auch die Realschulen, deren Lehrplan doch nach den vollständigeren Anstalten bemessen ist, gar nichts von diesen wichtigen nationalen Dichtungsarten erfahren, teils würde der Unterricht der obersten Stufe nicht ausgiebig genug dieselben kennen lehren können.

Den Übergang zu der in Untersekunda zu lesenden epischen Dichtung, Herders Cid, bildet von den in der Tertia erörterten zahlreichen kleineren epischen Gedichten in passender Weise eine Legende, die in den nachher zu erwähnenden Gedankenkreis paßt, z. B. die Legende vom Hufeisen und eine größere epische Erzählung, am besten der Kampf mit dem Drachen, da hier sich derselbe Gedankenkreis: Heldenehre, Gehorsam, Pflichtgefühl in seinen verschiedenen Strahlungen in den Mittelpunkt des Unterrichtes stellen läßt, und selbst die äußere Anlage, namentlich die Einmischung paränetisch-räsonnierender Abschnitte, leicht eine Verknüpfung gestattet. Die Entstehung aus deutlich geschiedenen Liedern bietet Veranlassung, auf die Entstehung des Volksepos einzugehen; außerdem finden sich alle Elemente für das Verständnis der epischen Poesie als einer Darstellung von bedeutenden Handlungen, deren Zeit und Schauplatz, Träger, Motive, Zwecke, Bedingungen, Mittel, Hindernisse und Folgen, Zustände und Ereignisse uns von dem Dichter so vorgeführt werden, daß die Handlung an und für sich schon den Leser interessiert. Cid empfiehlt sich namentlich auch deshalb[1]), weil die wenig umfangreichen Lieder leicht im Gedächtnisse festgehalten, von den Denkoperationen umfaßt und sogar bis zu einem gewissen Grade eingeprägt werden können. Die Einzellieder werden ähnlich wie ein Gedicht erzählenden Inhaltes behandelt; von be-

U. II. Herders Cid.

[1]) Bekanntlich wird von den neuen Alexandrinern heute vielfach der Cid aus der Schule verwiesen — aus litterargeschichtlichen Bedenken; der pädagogische Gewinn hat für diese „wissenschaftlichen“ Urteiler keinen Wert.

sonderer Wichtigkeit ist aber die Aufklärung des Zusammenhanges mit dem Ganzen der Handlung, die nicht bei allen auf der Oberfläche liegt. Im Verlauf der Lektüre, welche sich in der Hauptsache zu Hause vollzieht, und aus der zur Förderung des Lesens nur einzelnes hervorgehoben wird, während der Schule die Besprechung, Er- und Aufklärung derselben zukommt, werden nun die Züge zu dem Bilde der Persönlichkeit Cids gesammelt. Dabei ist Voraussetzung, daß in der Besprechung des Kampfes mit dem Drachen schon so verfahren worden ist, der Schüler hier ein Muster für die rechte Art, Notizen zu sammeln, erhalten und die Ansätze zu den Begriffen Heldenehre, Mut, Gehorsam, Pflichtgefühl unternommen hat. Im Laufe der Lektüre wachsen andere, oft nur zum Kontraste zu verwendende Vorstellungen aus der Homer- und Vergil-Lektüre zu; alle diese verdichten sich zu einem Bilde, das zur sicheren Einprägung gebracht und an die Person des Cid fest angeschlossen wird. Am Ende der Lektüre erfolgt, wie überall, eine kurze Übersicht über den Aufbau des Gedichtes nach seiner Haupthandlung.

Bei der Behandlung des Cid sind dem Lehrer wiederholt Gelegenheiten geboten worden, auf die charakteristischen Übergänge zur dramatischen Poesie hinzuweisen, die sich in jedem Epos finden, und die im Cid auch mit äußerer Deutlichkeit hervortreten, z. B. in der Szene, wo die Infantin Donna Uraca den Cid zum Weichen bringt, in der Szene zwischen Diego und seinen Söhnen, zwischen dem Cid und dem Grafen Gormaz ꝛc.; auch in dieser Rücksicht ist kein Epos für diese Stufe gleich geeignet. So bringt der Schüler schon einen Begriff von Dramatisierung an die Lektüre seines ersten Dramas, Uhlands Herzog Ernst[1]), heran. Der Gegenstand desselben ist dem Schüler aus seiner früheren Lektüre bekannt, die Handlung eine sehr einfache, die epischen Partieen sehr geeignet, um in ästhetischer Beziehung den rückläufigen Weg der Betrachtung zu gestatten, welcher bei der Cid-Lektüre die Brücke nach dem Drama bildete. Bei der Behandlung im Unterrichte ist der Schüler in die äußere Technik des Dramas einzuführen, und hierzu müssen die ganz elementaren Erfahrungen verwendet werden, welche schon auf den untersten Stufen durch Dramatisierungen von Erzählungen gesammelt worden sind. Auch an die Art des richtigen Lesens und die Anlegung eines zweckmäßig eingerichteten Notizenheftes ist der Schüler jetzt schon zu gewöhnen, in das er alles aufnimmt, was bei der Lektüre vorkommt und der späteren Verwendung fähig ist. Wie die Handlung sich aufbaut, einen Höhepunkt erreicht und ihre Lösung findet, muß ihm an dem ersten Drama,

Uhlands Herzog Ernst.

---

[1]) O. Jäger, Aus d. Praxis. S. 79 ff.

das er liest, vollständig klar werden die Charakteristik der Personen, für welche er beim Lesen die Züge sammelt, kommt in gemeinsamer Arbeit im Unterrichte zustande, und die sprachliche Form wird Gegenstand besonderer Aufmerksamkeit.

Schillers Wilhelm Tell.

Verdichtet und geübt werden die gewonnenen Begriffe an der Lektüre von Schillers Tell[1]). Derselbe setzt sich mit dem Gedankenkreise in Verbindung, welcher aus dem Heldenkampfe der Griechen gegen die Perser um ihre Freiheit und Selbständigkeit entstanden und durch die Xenophonlektüre erneuert und erweitert, auch stellenweise vertieft worden ist. Die für das Wesen der dramatischen Poesie aus der Lektüre des Herzog Ernst gewonnenen Resultate finden hier ihre Anwendung, der epische und lyrische Inhalt wird zur Erneuerung und Befestigung der aus der früheren Lektüre erlangten Vorstellungen über diese Dichtungsarten verwendet, und so tritt der Schüler mit ausreichender Erfahrungskenntnis an die Behandlung der Litteraturgeschichte heran[2]).

O. II.

Die Einführung in die deutsche Nationallitteratur erfolgt in der Hauptsache, wie bisher, so auch fernerhin durch die Lektüre, aber die Einordnung dieser Lektüre in die litteraturgeschichtliche Entwickelung kommt jetzt als wesentliches Moment in Obersekunda hinzu. Vor zwei Gefahren hat sich dieser Unterricht zu hüten. Es liegt nahe — und die sämtlichen Leitfäden verfallen in diesen Fehler — daß der Lehrer dem Schüler ästhetische Urteile mitteilt, für die er, aber nicht der Schüler, Anhalt und Gründe hat; der Schüler nimmt unverstandenen Gedächtniskram da auf, wo seine eigene Erfahrung hinreicht, sich elementare, aber sichere Kenntnisse über eine Reihe von Kunstwerken seiner vaterländischen Litteratur zu verschaffen[3]). Statt aber dieses mit Fleiß und Interesse zu thun, werden ihm Urteile suppeditiert, die ihm die eigene Thätigkeit ersparen und ihn zum Reden über diese Werke statt zum Lesen derselben veranlassen. Gewiß ist die von manchen Seiten tadelnd hervorgehobene Unbewandertheit in den deutschen Klassikern, welche unsere Jugend heute leider kennzeichnet, zum Teil auf diese unbefriedigende Behandlung zurückzuführen, wenn auch

---

[1]) Thrändorf, Die unterrichtl. Behandlung v. Schillers Werken. ZBwP. 13, 16. — J. Becker, Schillers Werke. Tell, Vers. einer meth. Erkl. Pr. Züllichau 1868. — O. Schröder, Das Märchenhafte in Schillers Wilh. Tell. ZGW. 40, 398. — O. Schneider, Ein Lehrpl. f. d. deutsch. Unterr. in I h. Lehranst. Bonn 1881. — *Goldscheider, D. Erkl. deutsch. Schriftw. in d. ob. Klass. h. Lehranst. Berlin 1889.

[2]) Die preuß. Lehrpläne v. 1892 schreiben für U. II Jungfrau v. Orleans (in Realanst. Wilhelm Tell), Minna von Barnhelm, Hermann u. Dorothea vor. Das Prinzip der Verteilung der Schriftstellerlektüre im Deutschen in diesen Lehrplänen ist unklar und hat vielseitigen Widerspruch gefunden.

[3]) Ein lehrreiches Beispiel, wie Litteraturgeschichte in Anlehnung an den Schriftsteller gelehrt werden kann, bietet *A. Matthias, Walther v. d. Vogelw. in I LP. 19, 38.

eben so sicher der größere Teil der Schuld an diesem Mangel dem Verhältnisse des Elternhauses zu unseren klassischen Dichtungen zuzuschreiben ist. Einst, da alles Interesse neben einer sonst wenig entwickelten Litteratur sich auf diese Meisterwerke konzentrierte, brauchte die Schule die Teilnahme der Schüler nicht erst zu erregen; heute, da jenes fast jugendlich-schwärmerische Gefühl erloschen ist, will es auch der Schule nicht mehr gelingen, die Hingebung der Schüler an dieselben herbeizuführen. Hand in Hand mit dem erwähnten Fehler geht der zweite Mißgriff, eine Behandlung der Litteraturgeschichte, bestehend aus Namen, Büchertiteln und Jahreszahlen, welche die Zeit des Vulfila, die Poesie der Edda und die Zeit des 16. und 17. Jahrhunderts mit der gleichen Gründlichkeit und der gleichen Abstraktion vorführt, wie Lessing, Schiller und Goethe. Der Schüler lernt hierbei gedächtnismäßig eine Menge von unverbundenen, unverstandenen und wertlosen Einzelheiten, die er nach kurzer Zeit wieder vergessen hat, eine eigene ausreichende Anschauung ist ihm nirgends ermöglicht worden.

Mhd. Nibelungenlied. Die Obersekunda führt in die deutsche Heldensage ein. Nach einer kurzen Einleitung, welche die Stellung der deutschen Sprache im indogermanischen Sprachstamm und die Sagenkreise umfaßt, geht der Unterricht an die Lektüre des Nibelungenliedes. In denjenigen Anstalten, welche das Mittelhochdeutsche in ihrem Lehrplane haben [1]), erfolgt an der Einführung in dieses Epos die historische Behandlung der Entwickelung unserer Muttersprache. Da es sich hier, namentlich in Süddeutschland, in vielen Fällen nur um Illustrierung dialektischer Formen handelt, so ist natürlich das Mittelhochdeutsche nicht wie ein fremder Sprachunterricht zu behandeln. Vielmehr genügt es, an den ersten sechs Liedern im An-

[1]) DE.Sch. II. 70. Gründe, Umfang, Klasse u. Weise d. Betreibung d. Mhd. — DE.W. XIX. 77. Die Behandl. d. Mhd. auf G. u. R. — Mützell, ZGW. 1847, S. 34 ff. — Stier, Ob Mhd. in Gymn. zuläſſig? NJP. 128, 21. — Stier, Gehört d. Mhd. in d. Lehrplan d. Gymn.? ZGW. 14, 433. — Wolter, Das Mhd. an Gymn. NJP. 76, 353. — K. Müllenhoff, D. deutsche Philol. ꝛc. ZGW. 8, 177. — E. Cauer, Das Altdeutsche im Gymn., ebd. 17, 1. — Verhandl. d. pädag. Sekt. d. Phil.-Verſ. zu Breslau 1857. — O. Vogel, Der Unterr. im Altdeutschen auf h. Schulen. ZGW. 29, 16. 323. — O. Wilmanns Bemerkg. z. vorherg. ebd. 29, 31. 335. — F. Kuntze, D. preuß. Schulreform u. d. Unterr. im Mhd. ZGW. 37, 406. — O. Jäger, Aus d. Praxis. S. 84. — Seemüller, ZÖG. 1884, 454 ff. u. Verhandl. d. Ver. Innerösterr. Mittelschule in Graz. Wien 1886. S. 79 ff. — *Lichtenheld, Z. Frage üb. d. mhd. Unterr. ZÖG. 39, 1 u. Prosch, ebd. H. 4. — Tomanek, ZRW. 1888, 321. — O. Brenner, Zum mhd. Unterr., BlBG. 24, 177. — W. Schulze, Z. Unterr. in d. altdeutsch. Litt. ZDU. 2, 409. — H. Weber, Unterr. im Altdeut. ZDU. 1, 193. — W. Münch, ebd. 1, 412. — *A. Matthias, Walther v. d. Vogelw. in I. LP. 19, 38. — Stocker, Verwert. d. Nibelung. Karlsruhe Progr. RG. 1887. — Bötticher, ZDU. 3, 226. — Ad. Lehmann, Bemerk. z. Betr. d. deutsch. Unterr. in I. Pr. Leobschütz 1890. — H. Reißenberger, ZDU. 4, 152. — W. Böhme, LP. 32, 25. — Schmidt, ebd. 34, 84. — Schmidt, D. deutsche Unterr. in O. II. Pr. Borna 1892. — H. Keller, D. Nibel. Pr. Charlottenburg 1892. — Schnippel, Ausg. Lehrpl. S. 51 ff. — H. Lehmann, D. mhd. Lektüre in O II. ZGW. 47, 725. — Gegen d. Lektüre mhd. Dichtungen Fricke, Erz. u. Unterr.-Lehre, S. 336 u. Nohl, Päd. 2, 94.

schlusse an die Formen der Lektüre eine methodische Einführung in die Formen- und die hauptsächlichsten Abweichungen, bezw. früheren Entwickelungsstufen der Satzlehre zu geben, deren Stoff von den Schülern selbst aufgesucht, von dem Lehrer erklärt und zusammengestellt und alsdann von dem Schüler weiter deduktiv auf die ferner begegnenden analogen Spracherscheinungen angewandt wird. Bei verständiger Beschränkung, die allerdings leider noch recht selten ist, weil die germanistisch vorgebildeten Lehrer in der noch jungen und methodisch recht wenig entwickelten Disziplin meist nicht zu unterscheiden wissen zwischen dem elementaren Charakter der Schule und dem, was ihnen auf der Hochschule überliefert worden ist, bei sorgfältiger methodischer Zusammenarbeitung des nicht weit auseinanderliegenden Materials und bei der Zurückführung des Vokabelschatzes auf das Häufige, Gewöhnliche, während oft den Schülern ganz entlegene und selten erscheinende Vokabeln aufgebürdet werden, läßt sich auch bei der beschränkten Zeit von zwei Stunden eine befriedigendere elementare Kenntnis der historischen Entwickelung der Sprache erreichen, als dies durch eine historisch-grammatische Behandlung des Neuhochdeutschen geschehen kann. Auch die metrischen Dinge, wenn man nur auch hier die Ausnahmen nicht zur Regel machen will, lassen sich zu sicherem Verständnisse bringen. Hauptsache des Unterrichts ist die Einführung in das Nibelungenlied; hierbei wird die in Untersekunda gewonnene Einsicht in die Entstehung des Volksepos aus Liedern verwertet und neu befestigt, die Treue wird der Konzentrationspunkt, um den sich die Betrachtung des ganzen Liedes und die der hervortretendsten Repräsentanten gruppiert. Für die Kulturzustände wird allerlei Material zur Vorbereitung und Hinweisung auf den Primaunterricht in der mittelalterlichen Geschichte gewonnen, dessen völlige Verwertung dieser Klasse bleibt. Aber schon bei der Lektüre kann dasselbe teils in zusammenfassenden Vorträgen, teils in Aufsätzen Verwendung finden[1]). Unter dem Gesichtspunkte der Treue können auch die Kaiserlieder Walthers beigezogen werden, und mit den früher erlernten lyrischen Gedichten lassen sich einzelne seiner Lieder ohne Mühe zusammenbringen (Naturgefühl, Gottes- und Frauendienst)[2]); doch können dieselben auch im Zusammenhang mit Klopstock behandelt werden (S. 348).

Walthers Kaiser-lieder.

Die mittelhochdeutsche Lektüre, deren Ausdehnung nicht weiter geht, als die Lektüre der betreffenden Werke in neuhochdeutscher Bear-

---

[1]) Für die Behandlung kann der Lehrer bei *Frick u. Polack, Aus deutschen Lesebüchern 4, 11—111 das Muster suchen, natürlich mit der für die Schule nötigen Kürzung und Elementarisierung des hier gebotenen Materials.

[2]) Eine gute Auswahl giebt A. Matthias a. a. O. S. 40 f.

beitung, darf nicht den ganzen Kursus der Obersekunda ausfüllen, namentlich wenn man die Einführung in die historische Grammatik in der unten (§ 34) besprochenen Weise giebt; es muß also außer der für deutsche Prosa zu verwendenden Zeit noch Raum genug für die Lektüre eines neueren Dichtwerkes bleiben. Hierzu empfiehlt sich auf den Gymnasien ganz besonders Hermann und Dorothea [1]. Der Schüler hat die Lektüre der Odyssee beinahe beendet; die homerische Anschauung und Sprache sind ihm geläufig, und gerade die Odyssee hat dem deutschen Dichter vielfach die Veranlassung zu seiner sprachlichen Nachbildung geliefert. Indem also diese Dichtung zum Gegenstande der Schullektüre gemacht wird, vermag man durch passende Behandlung das Ergebnis der Homerlektüre in dieses Bett zu leiten, und der ganze Gewinn an ästhetischen Ergebnissen derselben findet an der deutschen Dichtung erst die rechte Beleuchtung und mannigfach auch erst das volle Verständnis. Umgekehrt geht dem Schüler erst durch diese Behandlung die Einsicht auf, welche Bewandtnis es mit dem Einfluß der griechischen auf die moderne Poesie habe, und wird im Anschluß an diese Seite der Behandlung die Abhandlung von A. W. von Schlegel gelesen, so kann der Lehrer sicher sein, daß die Schüler einen bleibenden Gewinn aus der Lektüre gezogen haben. Selbstverständlich geht die Charakteristik deutschen Wesens und deutschen Bürgertums neben dieser mehr sprachlichen und ästhetischen Behandlung her, und neben dem deutschen Ritterleben der Sagenzeit bildet das bürgerliche der Neuzeit einen neuen Ansatz zur Typenbildung innerhalb der heimischen Geschichte; von dem an herrlichen Aussprüchen und Sentenzen selten reichen Schatze muß das Beste Eigentum der Schüler werden [2]. Für Realanstalten empfiehlt sich neben den Nibelungen etwa die Kudrun zur Lektüre, und es mag hier neben das Erzeugnis der binnenländischen Sage das der Küstengegenden treten, für welche die Nibelungenfahrt nach Island die passende Vermittelung bildet. Die Wirkung dieser Poesie auf die moderne Dichtung kann am Schlusse der Lektüre an Volkers Nachtgesang von Geibel, Hagens Sterbelied von Felix Dahn und event. Gudruns Klage von Geibel lehrreich nachgewiesen werden [3]. Ob eine Einführung in das

Goethes Hermann u. Dorothea.

Realanstalten. Kudrun.

---

[1] *Hiecke. Ges. Auff. S. 165—200. — Gude, Erläut. deutscher Dicht. 2. Aufl. Leipzig 1866. — O. Jäger, Aus d. Praxis. S. 80 f. — *Machold in Frick u. Polack, Aus deutschen Lesebüchern. 4. Bd. Berlin 1886, S. 387—478, wo auch alle weitere Litteratur gegeben ist, und dessen Behandlung für den Lehrer Muster sein kann. — Vgl. auch im allgem. Frick, LP. 12, 1—35 u. Altenburg eb. 10, 1. — Wegen der nötigen Anlehnung an Homer nicht schon in U. II, wie Jonas JHS. 2 B. 25 will. — Huther, D. realist. Elem. v. Herm. u. Dor. ZDU. 2, 72. — Die preuß. Lehrpl. v. 1892 schreiben ferner für O. II. „Lesen von Dramen (z. B. Wallenstein, Egmont, Götz)“ vor. Vgl. S. 343 A. 2.

[2] Gute Auswahl bei *Frick u. Polack, Aus deutschen Lesebüchern 4, 454.

[3] Vgl. *Frick u. Polack a. a. O. 4, 11—133.

höfische Epos möglich ist, wird von der Zeit und auch von den zur Verfügung stehenden Schriften abhängig sein. Notwendig ist sie nicht, da ein neuer typischer Charakter hier nicht gewonnen wird, sondern Virgil völlig in dieser Beziehung ausreicht. Eher wird sich die Kenntnisnahme des Tierepos empfehlen, das an der Lektüre einiger Gesänge von Goethes Reineke Fuchs zu vermitteln wäre [1]).

An den Anfang der Primalektüre [2]) hat Frick Heliand und Parcival gestellt, und es läßt sich gar nicht leugnen, daß der religiös-sittliche Gesichtspunkt, der diese Wahl veranlaßt hat, für die Entwickelung des Schülers von der größten Bedeutung werden kann. Daß er es auch wirklich werde, dazu sind aber eine Reihe von Vorbedingungen erforderlich, die doch nicht ohne weiteres als vorhanden vorausgesetzt werden können. Vor allem gehört ein erfahrener und von dem Gegenstande und seiner Bedeutung nicht nur durchdrungener, sondern begeisterter Lehrer dazu; er wird die Schüler fortzureißen vermögen über die zahllosen dürren Sandfelder, welche ihm in dieser Lektüre entgegentreten. Es gehört aber ferner ein sicherer Takt in der Wahl und in der Ausbeutung der Teile dazu, welche dem Schüler nahe gebracht werden sollen; denn die tiefsinnige mystische Grübelei, welche viele, sonst recht erhabene Stellen charakterisiert, stößt den Schüler mit normaler Entwickelung mehr ab, als sie ihn anzieht. Endlich ist die bunte Doppelwelt, durch welche der Schüler sich bei dieser Lektüre durcharbeiten muß, von ihm nur unter sehr kundiger Führung zu durchmessen; sonst wird er sich in der Stofffülle verirren, oder sein Blick vielleicht da haften, wo dies nicht wünschenswert erscheinen kann. Bei Erwägung dieser Schwierigkeiten scheint es rätlich, wenn der Lehrer nicht seiner Sache ganz sicher ist, den Versuch zu unterlassen, der freilich, wenn er meisterhaft durchgeführt wird, gewiß

U. I. Parcival.

---

1) Vgl. *Frick u. Polack a. a. O. 4, 465—479.

2) *W. Herbst, Die nhd. Litteratur auf d. obersten Stufe d. G.- u. R.-Bildung. Gotha 1879. — Bliedner, Vers. einer Konzentration d. litteraturkundl. Unterr. [in Reins Päd. Stud. 3, 1, 1—29. — Ders., Schiller-Lesebuch, Dresden 1884 (ein Goethe- u. Uhland-Lesebuch sollen folgen). — Ders., Zum litteraturkundl. Unterr. auf h. Schulen. JBwP. 17, 105. — Brunner, Deutsche Lektüre am Ober-Gymn. NJP. 114, 624. — *Dietrich, Unterr. d. obersten Klassen d. Gymn. in deutscher Litt. ZGW. 15, 792. — Güthling, Über d. Behandl. d. deutschen Litt. in d. obersten Klass. d. Gymn. ZGW. 24, 343. — Sorof, Betr. über d. Unterr. in d. Litt.-Gesch. ZGW. 16, 663. — J. Poelzl, Behandl. d. deutschen Litt. in d. ob. Kl. d. Mittelsch. ZRW. 3, 321. — K. Staedler, Lekt. u. Litt.-Gesch. ZwB. 5, H. 10. — *H. Müller, Unterr. in nhd. Litt. auf Gymn. ZGW. 35, 513. 642. 705. — Nohl, Päd. 2, 1, 88. — L. Weber, D. poet. Lekt. auf d. Gymn. I. Pr. Luisengymn. Berlin 1891. – Die preuß. Lehrpl. schreiben für U. I Lebensbilder aus der deutschen Litteraturgeschichte vom Beginn des 16. bis zum Ende des 18. Jahrh. vor, Lessingsche Abhandl. (Laokoon), einige Oden Klopstocks, Schillers und Goethes Gedankenlyrik, ferner Dramen, namentlich Iphigenie, Braut von Messina (auf Realanst. auch Sophokl. Dramen in der Übersetzung), Proben von neueren Dichtern. Vgl. S. 326 Anm. 3. — Ferd. Schultz, D. deutsche Litter.-Geschichte im Unterr. ZDU. 3, 239. — Schnippel, Ausgef. Lehrpl. S. 69 ff. — Hilfsmittel f. d. Litt.-Unterr. JHS. 1, 114; 2 B. 27 u. s. w.

von ausgezeichneten Wirkungen auf die innere Entwickelung der Schüler belohnt werden mag[1]).

Der Unterricht geht in raschem Schritte über Luther, von dessen Bedeutung der Aufsatz von Hagenbach eine recht gute Vorstellung giebt, Hans Sachs (einige Schwänke und Goethes Hans Sachsens poetische Sendung), weltliche und geistliche Volkslieder, Kirchenlied, Opitz, Gott-
Klopstock. scheb und die Schweizer zu Klopstock über, welcher im ersten Semester der Unterprima das Centrum des deutschen Unterrichts bilden muß. Der Messias, von dem die bedeutendsten und wertvollsten Stellen gelesen werden müssen, während von dem Ganzen ein Durchblick (Schauplatz, Personen, Aufbau der Handlung) und an einer Anzahl bedeutender Szenen ein Einblick in die dichterische Eigenart Klopstocks gegeben wird, sowie die Oden bilden die Lektüre. Ersterer erweitert die Kenntnisse über das Wesen des Epos, speziell des Kunstepos, und ist als eigene Gattung des Epos, wenn Parcival gelesen wird, mit diesem, bezüglich der Elemente mit der Ilias, hinsichtlich des Stoffes mit der Bibel in angemessene Verbindung zu setzen[2]); das Ringen der sündigen Menschheit nach Erlösung und der sich zur Seligkeit des Gral durchringende Parcival sind Seitenstücke, für die der Schüler leicht zu gewinnen ist. Die eigentümliche Sprache und den teutonischen Zug, die Gewalt des Rhythmus und die enge Zusammengehörigkeit von Inhalt und Form bringen einige richtig gewählte Odengruppen (Natur, Lied, Liebe, Wein, Freundschaft, Vaterland, Lebensgrundsätze, Religion, bedeutende Persönlichkeiten) zur vollständigen Anschauung; ob dieselben vor oder nach dem Messias gelesen werden sollen, läßt sich nicht unbedingt entscheiden. Für die erstere Anordnung spricht, daß der Messias eine schwierige Aufgabe ist, und daher erst durch kleinere vorbereitende Gedichte eingeleitet werden sollte, welche die Eigenart des Dichters dem Schüler nahe bringen. Freilich werden dieselben erst beim richtigen Lesen den vollen Eindruck hervorbringen, und da die Kenntnis der Metrik bei dem Schüler nur mit zu großem Zeitaufwande auf die hierfür erforderliche Höhe gebracht werden könnte, so empfiehlt es sich ein- für allemal, daß der Lehrer diese Vorlesung vornimmt, vorausgesetzt, daß die dazu nötigen Bedingungen: Biegsamkeit des Organs, Pathos, Empfindung bei ihm vorhanden sind; Wort-, Satzbildung und Rhythmus

---

1) *Frick, Aphorismen zur Theorie eines Lehrplanes, betr. d. Klassen-Lektüre d. Gymn.-Prima. LP. 5, 1—44. — Vgl. *Frick u. Polack, Aus deutschen Lesebüchern. 4. Bd. Berlin 1885, S. 136—236.

2) Vgl. *Frick u. Polack a. a. O. 4, 357 ff.: Fricks Behandl. ist für den Lehrer sehr instruktiv, wenn sie auch, unmittelbar auf die Schule übertragen, für die meisten Primen zu hoch gehalten sein dürfte. — Über die Pflege der Anschauung bezw. ihre Grenzen s. die verständige Abh. v. Wäschke, ZDU. 1, 341.

werden dabei allein zu voller Wirkung sich vereinigen[1]). Die Behandlung Klopstocks muß darauf ausgehen, dem Schüler die schöpferische Bedeutung des Dichters, die auf diese einwirkenden Bildungselemente (germanische, christliche, antike und moderne Klassiker) und die Motive, welche seine Dichtung bestimmt haben (heiterer Lebensgenuß, Vaterlandsidee, kirchliches Christentum), klarzulegen. An den letztgenannten findet der Schüler die Entwickelung typisch vorgezeichnet, welche der normale Mensch durchlebt. Diese Vorführung erfolgt am richtigsten in der Form eines gruppierenden Rückblickes, welcher die Ergebnisse der Klopstocklektüre sicher stellt und dem Schüler zu bleibenden ästhetischen, religiösen und sittlichen Vorstellungen verhilft.

Im 2. Semester wird Lessing der Mittelpunkt[2]) der Lektüre. Dieselbe hängt mit den früheren Stufen zusammen durch die Fabel, welche den Erfahrungsstoff zur Anknüpfung der weiteren Kenntnis dieses Schriftstellers bietet. Wenn einige Fabeln wiederholt sind und dann der Schüler die eigentümliche epigrammatische Kürze und Schärfe derselben verstanden hat, die noch durch die Lektüre einiger Epigramme klarer gemacht werden kann, so schließt sich am besten die Lektüre der Abhandlungen über die Fabel und ergänzend und berichtigend der Aufsatz J. Grimms über das Wesen der Tierfabel[3]) an. Durch diese Behandlung wird dem Schüler das Wesen der Fabel abschließend zum Eigentum gemacht. Die Lektüre des Abschnittes aus Goethes Dichtung und Wahrheit über die Bedeutung Friedrichs des Großen für die deutsche Litteratur leitet in passendster Weise in die dramatische Thätigkeit Lessings ein, in der seine dichterische Produktion ihren Höhepunkt erreicht, und in der auch seine kritische Arbeit vorzugsweise Ausdruck gefunden hat. Minna von Barnhelm schließt sich am engsten an den Gedankenkreis, den Goethes Aufsatz hervorgerufen hat, und in diesem Zusammenhange ist das Stück auch hauptsächlich zu betrachten; der Geschichtsunterricht wird bei Behandlung der fridericianischen Zeit das hier gewonnene Material rückblickend, zusammenfassend und einordnend verwerten. Der in Sekunda schon gefundene Konzentrationspunkt der Ehre erfährt eine Wiederaufnahme, eine weitere Betrachtung von einer neuen Seite. Großenteils der Privatarbeit wird die Lektüre von Emilia Galotti zuzuweisen sein mit dem gleichen Konzentrationspunkte; doch wird

Lessing.

---

[1]) Mannigfach werden dem Lehrer nützen: *R. Hamel, Klopstock-Studien. Teil 1—3. — *E. Naumann, Klopstocks Oden Friedr. V. u. An Bernstorff u. Moltke. LP. 6, 1—23. — E. Holle, Lekt. d. Klopstock-Oden auf h. Lehranst. Progr. Ülzen 1876. — *Frick u. Polack, Aus deutschen Lesebüchern. 4. Bd. Leipzig 1886. S. 267—373. — *Heußner, Z. Einf. in Klopstocks Messias. LP. 14, 83.

[2]) Dietrich, Benutzung d. Lessings Schriften, hauptsächl. den prosaischen im Gymn.-Unt. ZGW. 16, 411. — Zürn, Die schulm. Behandl. d. Lessings Dramaturgie. Progr., Rastatt 1884 u. die Lektüre d. Hamb. Dramat. Progr. Rastatt 1885.

[3]) Webbiger, D. Wesen u. die Theorie der Fabel. Leipzig.

gerade die Behandlung mit der Richtung auf letzteren der verständigen Leitung durch den Lehrer ganz besonders bedürfen. Ob Nathan gelesen werden soll, läßt sich nur aus den besonderen Verhältnissen entscheiden. An Parcival lassen sich Anknüpfungen finden, indem Christen und Mohammedaner hier wie dort von einem Familienbande umschlungen werden; der Jude gesellt sich dieser Vereinigung durch den Vorzug edler Gesinnung bei. Für die religiös-sittliche Auffassung des Dichters und einer kleinen Gemeinde jener Zeit ist das Stück in seiner Richtung gegen die Intoleranz und in seiner Predigt des Evangeliums der Liebe ungemein charakteristisch; aber ebenso leicht wird es dem in seinen methodischen und Lebensgrundsätzen nicht ganz feststehenden Lehrer gelingen, durch seine Behandlung sich und anderen mehr Unannehmlichkeiten als Freude zu erwecken; denn bloß symptomatisch kann das Stück vor der Jugend nicht behandelt werden, und polemische[1]) Behandlung wird allen Beteiligten in der Regel nur schaden, nicht nützen, ziemt sich auch für den allgemeinen Geist des Unterrichts nicht, der den Schüler nicht zum Kritiker eines Heros der deutschen Dichtung machen soll[2]). An diese Lektüre dramatischer Werke wird sich am passendsten eine recht kleine Auswahl von Stellen aus den kritischen Schriften, vor allem der Hamburger Dramaturgie, anschließen, in denen von den Erfordernissen und Eigenschaften des Dramas gehandelt wird; nur muß man dabei den immer noch vielfach festgehaltenen Mißbrauch beseitigen, Stücke lesen zu lassen, die Besprechungen von Dramen geben, von denen der Schüler und oft genug auch der Lehrer schlechterdings nichts weiß. Besser als auf solche unverständlich bleibenden Stücke verwendet man die Zeit auf die Lektüre des Laokoon[3]). Doch muß auch hier mit sehr sorgfältiger Auswahl gelesen werden, und vor allem das dem Schüler entgegentreten, was ihm auch inhaltlich anschaulich gemacht werden kann[4]). Der geringe Erfolg der Lektüre für die ästhetische Bildung der Schüler beruht meist darin, daß sie hier lauter Dinge begreifen sollen, die ohne Anschauung gar nicht verständlich werden können, weil Lessing fast überall von dem bestimmten konkreten Zuge ausgeht und darauf die ästhetische Entwickelung aufbaut. Erst wenn dieser Fehler vermieden wird, werden die hauptsächlichsten ästhetischen Gesetze eingeprägt werden können, die aber nur Wert haben,

---

1) Köpke, ZGW. 1856, 181 ff.

2) Für den Lehrer, der Nathan behandeln will, empfiehlt es sich, W. Wackernagel, Kl. Schriften 2, 452—481 zu lesen. — A. Rausch, LP. 32, 56.

3) O. Jäger, Aus der Praxis, S. 86, spricht noch weitere Bedenken gegen die herkömmliche Art dieser Lektüre aus. — Hermann, L.s Laok. in I. PA. 30, 433.

4) Konr. Lange, D. künstler. Erzieh. d. deutschen Jug. Darmstadt 1893, verwirft die Laokoonlektüre so gut wie gänzlich.

wenn sie auch deduktiv von dem Schüler geübt werden können. Überall, wo dies nicht geschehen kann, sollte man sich auf wenige, im Erfahrungskreise des Schülers liegende (durch die Homer- und Virgillektüre begründete) Gesichtspunkte beschränken.

In Oberprima wird sogleich zu Goethe übergegangen[1]. Die Jugend und die Einflüsse, die auf den Dichter wirkten, lernt der Schüler am besten an Dichtung und Wahrheit kennen (etwa die ersten sechs Bücher)[2], wodurch er zugleich einen Einblick in die Goethesche spätere Prosa erhält. Bei Gelegenheit des Straßburger Aufenthaltes wird auf Herder eingegangen, aus dessen „Fragmenten zur deutschen Litteratur", „Blättern von deutscher Art und Kunst" und „Volksliedern"[3] einzelnes herausgehoben und dem Schüler als Ergänzung seiner Kenntnis des Cid zum Lesen empfohlen wird; diese Erwähnung Herders führt auf eine kurze Betrachtung der Sturm- und Drangperiode, an welche sich naturgemäß die Lektüre des Götz anschließt. Den revolutionären Geist, der sich gegen Staat, Gesellschaft und Religion wendet, bringen dem Schüler außerdem Werther und Egmont nahe. Bei letzterem verlangt die Sprache eine genaue Berücksichtigung. Der Schüler muß durch diese Betrachtung das Verständnis gewinnen, daß der Übergang von der Prosa zu den fünffüßigen Jamben, die ihm in der Iphigenie begegnen, langsam sich vorbereitet; einzelne Szenen, z. B. Egmonts Begegnung mit Alba und die Kerkerszene können ohne viele Änderungen von dem Schüler in Jamben übertragen werden. Die Vollendung Goethescher Poesie tritt ihm in der Iphigenie[4] entgegen. Hermann und Dorothea kann jetzt nochmals in der Einordnung in die Entwickelung des Dichters kurz rekapituliert und durch den indessen zugewachsenen Stoff erweitert werden. Eine Auswahl von Gruppen lyrischer Gedichte, die geeignet sind, einen Einblick in die dichterischen Eigentümlichkeiten Goethes (Naturgefühl und Wesen der Dichtung) und Goethe.

---

[1] Die preuß. Lehrpl. v. 1892 schreiben für O I vor: Lebensbilder Goethes u. Schillers und ihrer berühmtesten Zeitgenossen, sowie bedeutenderer neuerer Dichter, Lektüre aus d. hamburg. Dramaturgie, ferner Lesen v. Dramen, insbes. auch Shakespeare in d. Übersetzung (an Gymnasien). Vgl. S. 326 A. 3. — K. Lorenz, Klopstocks u. Goethes Lyrik. Progr. Kreuzburg 1892.

[2] Heußner, Gymn. 8, 813. Ich habe in der Ehlermannschen Sammlung eine solche Auswahl gegeben.

[3] *B. Ritter, Didakt. Behandl. d. beiden Herderschen Paramythieen „Die Dämmerung" u. „Das Kind der Sorge" in Gymn. I. LP. 2, 44.

[4] Hiecke, Ges. Auff., S. 80—124. — *Fr. Kern, Deutsche Dramen als Schullektüre. Berlin 1886 u. Z. Goethes Iphigenie. Pr. Cölln. G. Berlin 1893. — Für Egmont s. Lehmann, D. deu. Unt. 204 ff. — H. F. Müller, Goethes Iphigenie. Heilbronn 1882. — *Ritter, Goethes Iphigenie v. Standpunkt d. erzieh. Unterr. behandelt. JBwP. 16, 212; 17, 197; 18, 241. — *H. F. Müller, Deutsche Dramen als Schullektüre. ZGW. 40, 385. — *P. Klaucke, Z. Erklärung deutscher Dramen in den ob. Klassen h. Lehranst. Berlin 1886. — R. Franz, Der Aufbau d. Handl. in d. klass. Dram. Bielefeld u. Leipzig 1892.

in ihre Entfaltung zu gewähren, schließt die Goethelektüre ab (vielleicht Heideröslein, Die schöne Nacht, Willkommen und Abschied, Mailied, Der Fischer, Mahomets Gesang, Der Wanderer, Mit einem gemalten Bande, Hochzeitlied, Wandrers Nachtlied, Zueignung, Schäfers Klagelied, Mignon, Ein gleiches, Ilmenau, Ganymed, Meine Göttin, Grenzen der Menschheit; Das Göttliche, Prometheus, Gesang der Geister über den Wassern); selbstverständlich wird auch der auf früheren Stufen erworbene Balladenschatz noch einmal zusammengefaßt und zu klaren Begriffen verarbeitet.

Schiller. Der Rest der Prima bleibt Schiller und einer kurzen Betrachtung der dichterischen Erzeugnisse aus der Zeit der Verbindung beider Dichter. Die philosophisch-didaktischen Gedichte sind im allgemeinen für die Schule zu hoch und bedürfen einer so ausführlichen Erklärung, daß den Schülern hier im wesentlichen nur rezeptive Thätigkeit verbleibt, da ihnen die philosophischen Voraussetzungen für das Verständnis allzusehr fehlen. Das eleusische Fest und die Glocke, höchstens der Spaziergang und die vier Weltalter mögen als Vertreter dieser Dichtung, welche ideale Lebens- und Kulturbilder darstellt, ausreichen [1]). Hauptsache ist auch hier das Lesen der Dramen. Die Räuber genügt es in Bruchstücken zu lesen, um eine Parallele in der Entwickelung des Dichters zu Goethe zu finden und die Tendenzen von Götz, Egmont und Werther bei dieser Gelegenheit wieder wachzurufen und zu befestigen; ebenso wird Don Carlos rasch zu bewältigen und die Lektüre der Briefe über denselben daran anzuschließen sein. Schon mehr Eingehen erfordert Maria Stuart, aber den Mittelpunkt der ganzen Lektüre bilden Wallenstein und die Braut von Messina. An diesen Dramen wird alles das, was der Unterricht an Einzelbegriffen herausgearbeitet hat, nochmals zusammengefaßt und speziell an der Entwickelung Goethes und Schillers die allmähliche Ausbildung des Begriffes des Tragischen nachgewiesen. Für eine Betrachtung der Eigentümlichkeiten der Schillerschen Lyrik ist von den früheren Stufen das nötige Material vorhanden, um, wenn noch einige kleinere Gedichte hinzugenommen werden, dem Schüler ein zutreffendes Bild zu verschaffen [2]).

Beispiel der Dramabehandlung an Götz. Es dürfte nicht überflüssig sein, hier noch etwas eingehender die Behandlung eines Dramas zu schildern, da Mißgriffe häufig gemacht werden, und leicht die Behandlung zu hoch gehalten wird. Wir wählen den Götz;

---

[1]) Anderer Ansicht sind z. B. Schnippel, Ausg. Lehrplan S. 69 ff., sowie D. Lehrpl. von 1892, die Schillers u. Goethes Gedankenlyrik sogar der II. I zuweisen.

[2]) *O. Nasemann, Schillers Johanniter. LP. 4, 83—86. — Türkheim, Schillers Ged., Das verschl. Bild zu Sais. JBwP. 9, 229. — Ed. Schauenburg, Die Dichtungen Schillers als Unterrichtsmittel an h. Lehranstalten. Pr.R. Düsseldorf 1859. — *O. Jäger, Aus d. Praxis. S. 86 ff. — *Hiecke, Ges. Auff. S. 256—300. D. Charaktere d. Wallenstein. — H. Neuber, Z. Schillerlektüre. Pr. Wetzlar 1889. — *O. Frick, Die Lekt. d. deu. Lyriker. LP. 7, 65.

eine kurze Rekapitulation der geschichtlichen Verhältnisse und der Einflüsse, die Goethe auf das Mittelalter lenkten, bildet die Einführung; das Lesen des Stückes erfolgt zu Hause, und zwar wird nach langsamer Besprechung des ersten Aktes in der Regel der Umfang eines Aktes zur Vorbereitung gefordert werden müssen[1]). Es kommt zunächst darauf an, daß der Schüler den Inhalt in seinen Hauptzügen kennen lernt. Dieses Ziel wird erreicht werden, wenn gefordert wird, daß er bei geschlossenem Buche die Aufeinanderfolge der einzelnen, im Stücke dargestellten Handlungen darzulegen vermag. Zugleich hat der Schüler die Pflicht, alles, was ihm irgendwie unverständlich bezüglich des Ausdrucks oder des Zusammenhanges erscheint, sich zu bemerken und bei der Besprechung vorzubringen. Der Lehrer darf sich jedoch nicht dabei beruhigen, daß nun auch alles von dem Schüler auf diesem Gebiete verstanden ist, sondern er hat selbständig sich eine Zusammenstellung alles dessen gemacht, was nach seiner Erfahrung in dem Bewußtsein der Schüler sich nicht oder wenigstens nicht klar findet. Was also in der Besprechung von den Schülern nicht angeregt wurde, wird von ihm zur Sprache gebracht. Diese erste Behandlung muß dem Schüler eine ziemlich sichere Kenntnis des Zusammenhanges und ein Verständnis der sprachlichen Dinge verschaffen. Der Schüler nimmt nun die zweite Lesung vor. Bei dieser ist es seine Aufgabe, sich in die nähere Betrachtung der Einzelheiten zu vertiefen und Bemerkungen zu machen, die sofort unter bestimmte Gesichtspunkte gebracht werden. Deren können vielleicht folgende gemacht werden: Ort (Ortswechsel), Zeit, Hauptpersonen (natürliche Anlagen und charakteristische Reden, Handlungen oder Gesinnungen derselben), Nebenpersonen (natürliche Anlagen und charakteristische Reden, Handlungen oder Gesinnungen derselben), Handlungen, welche die Lösung vorbereiten, unmittelbar herbeiführen, vollziehen, Zustände der geschilderten Zeit, welche im Stücke begegnen, Eigentümlichkeiten der Sprache (Formen, Satzverbindung, Ausdrucksweise) u. s. w. Die Besprechung, welche sich im Unterrichte an diese Arbeit knüpft, verarbeitet dieses Material zu allgemeineren Resultaten, die auch für künftige Lektüre benützt werden können. Bezüglich des Ortes wird festgestellt, daß Ortswechsel sehr häufig eintritt; eine

[1]) Vgl. die mehrfach abweichenden, lehrreichen Ausführungen v. O. Jäger, A. d. Praxis, S. 79 ff., der aber trotz scheinbar einfacher Behandlung dem Lehrer und Schüler thatsächlich recht schwierige Aufgaben stellt. — Willmann, Über Goethes Götz. LP. 34, 98. — Anton E. Schönbach, Lesen u. Bildung. Graz 1888. — Vortreffliche Anleitung geben *Frick u. Polack, Aus deutsch. Lesebüchern, insbes. 5, Lief. 4. 5. — Vgl. *Unbescheid, ZDU. 1, 222. 320, wo die Freytagschen Bezeichnungen durchgeführt werden. Vgl. dess. Verf.s *Beitr. z. Behandl. d. dramat. Lekt. Pr. Annenschule Dresden 1884 u. 86. — Denecke, D. Behandl. d. dramat. Lesestoffes. ZDU. 1, 400. — Schmerl, D. Bau v. Schillers Maria Stuart. ZDU. 4, 43. — Gloël, D. dram. Handl. v. Goethes Egm. ebd. 4, 54. — F. Hofmann ZGW. 1891, 449.

Vergleichung mit der Sekundalektüre zeigt, daß dies nicht notwendig der Fall sein muß. Die Aufmerksamkeit des Schülers wird rege gemacht, diese Frage, die aus seiner bisherigen Erfahrung noch nicht völlig entschieden werden kann, durch fortgesetzte Beobachtung einer Lösung zu unterziehen; daß er darüber klar werden muß, wird ihm kaum besonders gesagt zu werden brauchen. Ähnlich geht es mit der Zeit. Bei der Besprechung der Hauptpersonen wird er aus seiner bisherigen Erfahrung geneigt sein, nur eine Hauptperson anzunehmen; man wird ihn darin auch nicht beirren dürfen, denn des Dichters Absicht wollte auf Götz das Hauptinteresse des Zuschauers oder Lesers konzentrieren. Aber er darf doch auch nicht darüber unklar bleiben, daß eine zweite Hauptperson in Weislingen vorhanden ist, welche unser Interesse in nicht geringerem Maße in Anspruch nimmt, als Götz. Schon bei der Besprechung der früher gelesenen Dramen, wie überhaupt bei der Dichterlektüre, ist ihm klar geworden, daß der Dichter in erster Linie durch den Gegensatz (Spiel und Gegenspiel) wirkt; also ist auch hier dieses Gesetz an Götz-Weislingen, Marie-Adelheid, Elisabeth-Adelheid, Franz-Georg und Lerse scharf hervorzuheben. Die Handlungen erscheinen in der Behandlung des Lehrers teils unter dem Gesichtspunkte, inwiefern sie zur Schürzung und Lösung des Knotens beitragen, der Begriff der Peripetie wird in ihrer Verknüpfung dargestellt und in das Bewußtsein des Schülers aufgenommen: teils werden sie betrachtet als Äußerungen des Inneren, des Charakters der betreffenden Person. Reden und Handlungen, teils sich vollziehende, teils nur erzählend berichtete, sowie die daraus zu erschließenden Gesinnungen geben das Material, um den Charakter der einzelnen Personen zunächst in groben Zügen festzuhalten und darzulegen, wie und unter der Einwirkung welcher Umstände und Einflüsse ein von Natur bestimmt beanlagtes Wesen sich zu dieser bestimmten Individualität entwickeln mußte, — mit einem Worte, der Lehrer hat die Aufgabe, den empirisch gewonnenen und noch nicht in Reihen gebrachten Stoff in solche zu bringen, bezw. den Schüler zum Vollzuge dieser Arbeit anzuleiten [1]). In sprachlicher Beziehung werden nicht nur die Einführung dialektischer Formen, willkürliche Satzbildung und ähnliche Freiheiten festzustellen sein, sondern der Schüler lernt auch, auf die Shakespearische Einfügung kleiner Lieder zu achten — Beispiele findet er selbst bei Shakespeare — und namentlich seine Aufmerksamkeit darauf zu richten, ob und inwieweit die ganze Haltung der einzelnen Personen in ihrer Sprache sich darstellt;

---

[1]) Über die Beziehung zu anderen Stoffen mit dem Thema „Heldensagen" s. Frick, Aus deutschen Lesebüchern 5, S. 200. 269 f.

auch hierbei ist der Fortschritt der Thätigkeit vom Konkreten zum Abstrakten gerichtet.

Diese Behandlung des Stückes muß also dem Schüler zu allgemeinen und bleibenden Erkenntnissen verhelfen, die scharf zusammengefaßt werden müssen, und an die bei dem nächsten Stücke wieder angeknüpft werden kann. Sind mehrere Stücke in dieser Weise behandelt, so vereinfacht sich der Prozeß der Besprechung, und was bei den ersten Malen im Unterricht herausgearbeitet werden mußte, kann bei den nachfolgenden Stücken der häuslichen Vorbereitung zugewiesen werden. Aber damit ist die Besprechung bei weitem noch nicht erschöpft. Der Schüler verlangt Aufklärung darüber, warum Götz zu Grunde geht, und er muß sie in vollständiger Andeutung erhalten, was die Tragödie für Menschen darzustellen hat; es müssen solche sein, die weder ganz schlecht noch ganz gut sein können, sondern die zwischen beiden Extremen stehen, die im ganzen sittlich gut, aber nicht völlig fehlerfrei sind, welcher Fehler gerade im vorliegenden Stücke die Veranlassung wird zum Falle. Götz ist ein edler Mensch, über das Gewöhnliche und Niedrige, das uns in den Personen des bischöflichen Hofes, den schurkischen Bauernführern ꝛc. vorgeführt wird, erhaben, aber ein großer, wenn auch menschlicher Fehler haftet ihm an; er sucht die Schäden des staatlichen Lebens durch die Selbsthilfe zu heilen. Wir können ihm den Fehler verzeihen, denn er ist ein reichs- und kaisertreuer Mann, wie nur irgend einer; sein Fehlen ist aus Verblendung über das Verhältnis des einzelnen zum Staat entstanden, aus leidenschaftlichem Rechtsgefühl, und der Staat hat seine Aufgabe nicht erfüllt; die Gedanken, die Götz leiten und verleiten, lagen in der Zeit; wir können ihm auch vergeben, wenn er nicht erkannte, daß er für etwas kämpfte, was dem Untergang geweiht war, und wenn er durch seine edelgedachte Verbindung mit roher egoistischer Selbsthilfe in Schuld (Wortbruch) und in Verderben gerät. Hier sind nun die Verknüpfungen mit Herzog Ernst und Tell reichlich zu vollziehen, Übereinstimmungen und Abweichungen festzustellen und zu begründen. Aber wenn einmal der Fehler begangen ist, entwickeln sich daraus die schlimmen Folgen. Diese werden durch das Zuthun schlechter, intriganter Menschen gesteigert, und, indem wir Götz zwar verdient, aber doch wiederum über das rechte Maß hinaus leiden sehen, wird er Gegenstand unseres Mitleids — das ist der einzige Tribut, den wir dem edlen irrenden Menschen noch leisten können —, Trauer und Wehmut durchschauern die Seele des Zuschauers, gemischt mit Furcht, auch ihm könnte im gleichen Falle Gleiches geschehen. Vielleicht ist es recht nützlich, den Gewinn, den der Schüler aus dieser Besprechung davon tragen soll, in die aristo-

telische Definition der Tragödie zusammenzufassen und ihn nun deduktiv nochmals am Stücke nachweisen zu lassen, inwieweit die Erfordernisse in Götz, in Herzog Ernst zutreffen. Weislingens und Adelheids Schicksal giebt das Motiv zu der Betrachtung über die ausgleichende Gerechtigkeit: „Jede Schuld rächt sich auf Erden"; Tell liefert hier manche Seitenstücke. So wird das ethische und sympathetische Interesse des Schülers erregt und gebildet. Aber das Stück giebt auch Anhaltspunkte genug, das Vaterlandsgefühl des Schülers wachzurufen; die große Zeit, die es schildert, der Kampf der neuen Ideen gegen die alten, das Hereinragen der mächtigen Gestalt Luthers in der Erscheinung des Bruders Martin, der sympathischen Sickingens, der Kampf des römischen Rechts gegen das deutsche, der ritterlichen und bäuerlichen Freiheit gegen die fürstliche Gewalt veranlassen nicht bloß zu einem wiederholenden Rückblick der Geschichte der Reformationszeit — vorausgesetzt wird, daß diese in Unterprima behandelt worden ist —, sondern auch zu einem Ausblick auf die Jetztzeit, in der jene Ideale verwirklicht worden sind; dabei wird dem sozialen Interesse die nötige Rechnung getragen. Das Naturgefühl findet eine Menge von Punkten zur Anregung und Pflege; es sei nur erinnert an die Ausblicke von Götzens und Weislingens Burg, an die Kinderzeit von Götz und den Gegensatz zu der seines Sohnes Karl, an die beengende Wirkung der Gefangenschaft auf den an den Umgang mit der Natur gewohnten Ritter. Endlich wird auch der Gewinn für das Verständnis der Entwickelung des Dichters gezogen. Der Einfluß von Frankfurt, des Vaterhauses und seiner Freunde, der ganzen damaligen, mit Freiheitsbegriffen erfüllten Atmosphäre führte Goethe gerade auf diese Tendenz: Kampf gegen die Mißbräuche im staatlichen und gesellschaftlichen Leben. Damit ist die Brücke geschlagen für Egmont und Werther, aber auch für die Räuber; aus diesem fruchtbaren Gesichtspunkte lassen sich alle diese Stücke betrachten und verknüpfen.

Privatlektüre.

Die Behandlung in dem Unterrichte wird ergänzt durch die Privatlektüre. Hierzu kann namentlich eine gute Schülerbibliothek beitragen, die in Klassenbibliotheken zerlegt ist. Bereits der Sextaner liebt das Lesen; richtige Leitung, ohne daß er sie empfindet, kann den Schüler schon auf so früher Stufe an nachdenkendes, aufmerksames und verweilendes Lesen gewöhnen. Zu diesem Zweck muß alles, was nach Zwang aussieht, vermieden werden, und es ist dies leicht möglich, wenn die Schülerbibliothek so eingerichtet ist, daß sie den Schüler erfreut und anzieht und doch zugleich die Unterrichtszwecke fördert. Da der Klassenführer seine Schüler, seine Bibliotheksbücher und seinen Unterrichtsgang kennt, so ist es ihm ein Leichtes, die Bücher so zu verteilen, daß zunächst

ein besserer Schüler ein Buch erhält, das im Klassenunterrichte verwendbaren Stoff liefert. Nachdem der betr. Schüler das Buch gelesen hat, wird er im passenden Augenblicke aufgefordert, zu dem vom Lehrer gegebenen Stoffe hinzuzufügen, was er etwa behalten habe, und es wird ihn froh und stolz machen, wenn er dies kann. Wird dieses Verfahren einigemal wiederholt, so werden allmählich immer mehr Schüler zu dem Unterrichte etwas beizutragen suchen, und verweilendes, aufmerksames Lesen wird gesichert sein. Da dieses Verfahren eigentlich jedem Fache zugute kommen kann, da jedes in der Schülerbibliothek vertreten sein muß, so wird auch das besondere Interesse der einzelnen hierbei sein Recht finden; gerade dadurch erhält aber diese Privatarbeit ihren sittlichen Wert.

Es ist wünschenswert, daß für jede Klasse in der Schülerbibliothek eine kleine Anzahl von Schriften bezeichnet werde, deren Lesen als unerläßlich erscheinen muß. Dazu wird man solche wählen, die den Klassenunterricht unterstützen, ergänzen oder vertiefen. Sie werden selbstverständlich allen den Fächern zu entnehmen sein, die sich für solche Privatlektüre eignen. Auf der oberen Stufe wird auch der deutsche Unterricht davon seinen speziellen Nutzen ziehen. In Obersekunda wird naturgemäß die Ergänzung der Kenntnisse über die verschiedenen Sagenkreise zu erstreben sein; darnach bemißt sich die den Schülern zu bezeichnende Lektüre von Heldenliedern, unter denen namentlich die in die Dietrichsage einschlagenden Gedichte zu berücksichtigen sind, da neben Siegfried kein Held der Sage so sympathisch für die Jugend ist, wie Dietrich von Bern. Auch die nordische Überlieferung empfiehlt sich in der kurzen Zusammenfassung, wie sie Uhland (Schriften zur Dichtung und Sage 1, 81 ff.) giebt, zur Privatlektüre. In Unterprima bedarf Lessing noch weiterer Ergänzung. Schon Emilia Galotti mußte teilweise der häuslichen Arbeit zugewiesen werden; ganz fallen derselben zu Miß Sara Sampson und Nathan, während in Oberprima Abschnitte aus Dichtung und Wahrheit, ferner Tasso [1]) und Fiesko und etwa die italienische Reise zu lesen sind. Um dem Schüler für die öfters wiederkehrende Bezugnahme auf Shakespeare die nötige anschauliche Grundlage zu verschaffen, wird es sich empfehlen, für die zwischen Unter- und Oberprima liegende Ferienzeit die Lektüre eines oder zweier Shakespearischer Stücke anzuordnen, die in den Realgymnasien im Original gelesen werden und hier die Stelle der griechischen Tragödie an den Gymnasien vertreten, darunter jedenfalls Julius Cäsar, dann etwa ein Königsdrama [2]).

---

[1]) K. Kirchner, Zu Goethes T. ZDU. 2, 510.

[2]) John, Plutarch u. Shakesp. Pr. Wertheim 1890.

Auch bei dieser Privatlektüre handelt es sich nicht nur um Ergänzung der Kenntnisse der deutschen Litteratur, sondern auch um Erziehung zum selbständigen, denkenden und aufmerksamen Lesen. Dazu ist zunächst Voraussetzung, daß diese Privatlektüre mit dem Unterrichte in enger Beziehung bezüglich des Gedankenkreises steht. Also man wird z. B. die italienische Reise lesen lassen, wenn dem Schüler an Götz, Egmont und Iphigenie der gewaltige Einfluß klar geworden ist, den diese auf des Dichters Entwickelung zum Klassizismus geübt hat, Tasso wird sich an Iphigenie anschließen, um dem Schüler in die eigentümliche Entwickelung, die Goethe dem „Seelendrama" gegeben hat, einen tieferen und verstärkten Einblick zu verschaffen und ihm den Fortschritt desselben zur Ruhe und Weisheit der klassischen Periode recht verständlich zu machen. Aber damit der Schüler mit Aufmerksamkeit liest und dabei lernt, was er lernen soll, Bücher für Studienzwecke zu exzerpieren, so muß er erstens angeleitet werden, wie er dies zu machen hat, und zweitens kontrolliert werden, wie er seine Aufgabe gelöst hat. Bei allem Lesen von Büchern für Studienzwecke ist das erste, daß man das Wichtige und das Unwichtige zu scheiden versteht[1]). Das kann man nur, wenn man seinen Zweck klar und bestimmt vor sich sieht. Es muß also dem Schüler eine kleine und eng umschriebene Aufgabe gestellt werden. Diese kann an und für sich die Darstellung des Inhaltes sein, doch wird dieselbe zu geringe Anforderungen stellen, und ein eigentliches Exzerpieren kommt dabei wenig in Betracht. Am besten werden sich Charakteristiken historischer oder vom Dichter entworfener Persönlichkeiten dazu eignen und Dispositionen größerer prosaischer Partieen. Bei den ersteren muß der Schüler angeleitet werden, die Handlungen und Worte, das ganze äußere Auftreten der Person, die Art, wie sie von der Umgebung aufgefaßt wird, zu betrachten und diese Betrachtungen, dem Gang des Stückes folgend, aufzuzeichnen. Ist das Stück einmal gelesen, so müssen sich dem Leser, wie er das so oft im Unterrichte erfahren hat, die zerstreuten Bemerkungen zu verwandten Vorstellungen zusammendrängen; diese Gruppen müssen sich immer auf einen gemeinsamen Mittelpunkt beziehen lassen, wozu wiederholtes Lesen den Schlüssel giebt. Womöglich muß man dabei in die Entwickelungsgeschichte eindringen und nachweisen, wie die natürliche Beanlagung sich unter bestimmten Einflüssen zu dem bestimmten Charakter gebildet hat[2]). Die Dispositionsübungen schließen sich am besten an

[1]) Selbstverständlich können auch und sollen Schriften der neuesten Zeit, wie Freytags Ahnen ꝛc. dieser Privatlektüre zugewiesen werden; nur können sie speziell für die Zwecke des deutschen Unterrichts weniger benutzt werden, wohl aber in der Geschichte. Anderer Ansicht ist Heußner, Freitags Ingo im Unt. d. I. Pr. Wilh. G. Cassel 1892.

[2]) Ausführlicher behandelt diese Frage E. Laas, Der deutsche Aufsatz. S. 117 ff.

eine Partie einer prosaischen Schrift an und stellen einen geordneten und übersichtlichen Plan auf, nach dem eine Zurechtfindung möglich ist[1]). Aber diese Thätigkeit muß kontrolliert werden in der Schule. Schon aus diesem Grunde empfiehlt es sich, daß alle Schüler dieselbe Privatlektüre erhalten; denn nur in diesem Falle kann der Gewinn der Besprechung in der Schule allen zu gute kommen. Diese Behandlung kann und muß kurz sein; sie muß es, weil keine lange Zeit dafür zur Verfügung steht, sie kann es, weil es sich ja nur um Erweiterung und Vertiefung vorhandener Vorstellungskreise, nicht um Erwerbung von völlig neuen handelt. Weder formal noch methodisch tritt dabei dem Schüler etwas Ungewohntes entgegen; nur ein neuer Inhalt befestigt die erworbene formale Fertigkeit.

Biographie der Dichter.

In die Biographie der Dichter tritt der Unterricht an der Hand eines gedruckten kurzen Grundrisses insoweit ein, als ohne Kenntnis der äußeren Verhältnisse die Dichtwerke nicht verstanden werden können. Dabei wird auf Umgebung und Zeitrichtung ein besonderer Nachdruck zu legen sein. Am besten erfolgt diese Betrachtung immer zwischen zwei Litteraturerzeugnissen desselben Schriftstellers. So wird z. B. bei Goethe dessen Jugendentwickelung an der Lektüre einzelner Abschnitte von Dichtung und Wahrheit bis zur Rückkehr nach Frankfurt und Herausgabe des Götz dargelegt, dann dieses Stück gelesen; eine kurze Besprechung des Frankfurter und Wetzlarer Aufenthalts leitet in die Wertherlektüre hinüber; die erste Zeit in Weimar wird bis zur Herausgabe des Egmont verfolgt, der Einfluß der Weimarer Kreise und der italienischen Reise an Iphigenie dargethan u. s. w. Wo es geschehen kann, werden auch Briefe der großen Dichter herangezogen; auch diese eignen sich für Privatlektüre; doch wird die Kostspieligkeit derselben hier zu mehr referierender Behandlung durch einzelne Schüler nötigen. Überall kommt es nicht auf Namen und Jahreszahlen an, sondern auf die Erkenntnis des Zusammenhangs der Entwickelung mit den Einflüssen, die sich darauf geltend gemacht haben. Erstere könnte der Schüler nur auf mechanischem Wege aufnehmen, für seine Gesamtbildung haben sie aber keinen Wert; letztere muß er durch sein eigenes Mitarbeiten finden, und manches kann er sogar mit durchleben; so kann ihm hierbei eine Quelle innerer Erfahrung erschlossen werden.

Die Zeit nach Goethe.

Über Goethe hinaus wird der Blick des Schülers auf Uhland gerichtet, für dessen Kenntnis und Verständnis der frühere Unterricht ein umfangreiches Material erworben hat. Es wird so ziemlich der einzige

[1]) Beispiel ebd. S. 147 f.

Dichter nach den beiden Dichterfürsten sein, der dem Schüler anschaulich genug ist. Einigermaßen kann man dies auch behaupten von den Dichtern der Befreiungskriege (Arndt, Körner, Schenkendorf, Rückert) und von dem Sänger der Ereignisse von 1870, Geibel. Es wird genügen, um dem Schüler einen Blick in die zeitgenössische Litteratur zu ermöglichen, wenn diese Dichter ihm etwas näher gebracht und in eine bestimmte Entwickelung eingeordnet werden. Die Schüler haben auf früheren Stufen vereinzelte Vertreter der Lyrik in ziemlich großer Zahl kennen gelernt; in Obersekunda sind ihnen Beispiele der höfischen Lyrik, in Prima das weltliche und geistliche Volkslied sowie das Kirchenlied, die lyrischen Gedichte Klopstocks, Goethes und Schillers unter bestimmten Gesichtspunkten bekannt geworden. Daran ist ihnen nacheinander klar geworden, wie in dieser subjektiven Poesie die verschiedensten Zeiten deutschen Lebens ihr Verhältnis zur Natur, zur Menschenwelt — teils zu ihrem Staate, teils zu ihrem Volke —, endlich zu Gott aufgefaßt und ausgesprochen haben. Hier am Ende der litteraturgeschichtlichen Behandlung muß die Summe gezogen, müssen die vereinzelten Erfahrungen zu festen Begriffen verdichtet werden. Nicht nur wird hierbei der Begriff der lyrischen Poesie klar zu stellen sein, sondern der Schüler muß auch für das Verständnis seines Volkes und damit für die Gestaltung seiner eigenen Entwickelung einige feste Punkte gewonnen haben. Denn alles wiederholt sich im Leben, und der einzelne findet in guten und schlimmen Zeiten Halt und Vorbild an dem, was bedeutende Menschen vor ihm gefühlt, gethan und gelitten haben[1]).

Schülerbibliothek. Förderlich kann dem Interesse der Schüler für die deutsche Litteratur, wie oben (S. 357) bemerkt wurde, eine gut eingerichtete Schülerbibliothek[2]) werden. Dieselbe sollte die bedeutenderen deutschen Dichterwerke, auch verständige Kommentare zu denselben, die besseren Geschichtswerke, gute Romane, Darstellungen der Sage und Mythologie, aus

[1]) Vgl. *O. Frick, D. Lektüre d. deutschen Lyriker in d. oberen Klassen d. höh. Schulen LP. 7, 65. — R. Windel, Z. Behandl. philos.-lyr. Ged. in I. LP. 32, 47. — K. Lorenz, Klopstocks u. Goethes Lyr. Pr. Kreuzburg 1891. 93.

[2]) Über Einrichtung und Benutzung d. Schülerbibl. handeln: DC.W. XIII. 57; XIV. 60; XV. 63; XVI. 67; Pr. V. 68; Pf. III. 73; Sch. V. 79; Sa. V. 80; Ha. VI. (91) 142. — Hülsmann, Progr. Duisburg 1853. — Buddeberg, ZGW. 10, 419. — A. Grienberger u. A. Bechtel (f. Realsch.), ZRW. 3, 257. 269. — Thiemann, COR. 6, H. 11. — Kutzner, ZhU. 9, 137. 146. 154. — A. Heintze, ZGW. 40, 321. — *G. Ellendt, Katalog f. d. Schülerbibl. h. Lehranst. nach Stufen u. Wissensch. geordnet. 3. Aufl. Halle 1886. — Fr. X. Hoegg, Schülerbibl. Progr. Arnsberg 1868. — Ders., Verzeichnis d. von d. h. Bildungsanst. Westf. f. Schülerbibl. empfohl. Werke. Paderborn 1869. — *G. W. Hopf, Mitt. üb. Jugendschr. an Eltern u. Lehrer. Nürnberg 1875. — *Wetzel, Z. deu. Privatlekt. Pr. RG. Barmen 1880. — Bauder, Prakt. Vorschl. z. Regelung u. Überwachung d. häusl. Lektüre. ZGW. 39, 209. — Über die Verwendung der Schülerbibl. für die Zwecke d. Unterr. habe ich in meiner Schrift: Schularbeit u. Hausarbeit. Berlin 1891, S. 48 gehandelt.

Geographie und Naturwissenschaft enthalten. Für die Auswahl der letzteren muß nicht nur der Inhalt, sondern auch die Form der Darstellung bestimmend sein. In den mittleren und unteren Klassen läßt sich die Schülerbibliothek mit besonderem Nutzen in der Weise verwerten, daß den Schülern insbesondere für den Geschichtsunterricht, aber auch für die Naturbeschreibung, die Geographie, das Deutsche ausdrücklich Schriften zum Lesen zugewiesen werden, über welche sie in freier Wiedergabe bestimmte Referate zu liefern haben. Die Auswahl derselben und ihre Einordnung in die Schülerbibliothek der einzelnen Klassen wird durch die Lehrerkonferenz bestimmt. In oberen Klassen darf die Wahl seitens der Schüler sich freier gestalten [1]).

§ 29. Das Lehrverfahren. Die Übung im mündlichen Vortrag.

Das Lesen muß auf der obersten Stufe durchaus euphonisch-schön gestaltet werden. Da aber die Voraussetzung desselben ein biegsames und klangvolles Organ und ein feines Ohr sind, so kann man von vornherein sagen, daß dieses Resultat nicht von allen Schülern erreicht werden wird; die Erfahrung liefert hier sogar das Ergebnis, daß stets nur wenige Schüler soweit gelangen. Und die Schule muß sich, wenn sie offen ist, gestehen, daß dieses Resultat sogar nicht ihrer Einwirkung zu danken ist, sondern daß hier meist Vererbung oder Einfluß der häuslichen Gewöhnung entscheidend zu sein pflegt. Immerhin kann manches geschehen, wenn man nur auf Virtuosentum verzichtet, und neben Demosthenes' Bemühungen können auch die der modernen Recitatoren z. B. Palleskes mit Nutzen verwendet werden. Man kann alle Schüler dahin bringen, daß sie langsam lesen, daß die Betonung richtig und das Atemholen zweckmäßig verteilt wird, daß sie Hebung und Senkung der Stimme dem Inhalte anpassen, daß sie Vokale und Konsonanten richtig sprechen, — aber darüber hinaus werden immer nur einzelne gelangen. Dieser Umstand entscheidet auch gegen die beliebte Sitte, ganze Dramen oder größere Stücke mit verteilten Rollen lesen zu lassen [2]). In einer Stadt, welche ein gutes Schauspiel besitzt, wird man die Schüler einfach auf die dort stattfindende Deklamation verweisen; gegen sie wird das Vorlesen in der Schule stets Gestümper bleiben. An anderen Orten muß man sich der Sache mehr annehmen, schon um der hier häufig auftretenden

Lesen.

---

[1]) NL. S. 66: „Diese Lektüre ist zwar planmäßig zu leiten, indessen dem Schüler nach seiner Eigenart eine gewisse Freiheit der Wahl zu gestatten, damit das rechte Interesse für die Sache geweckt und Freude an der Arbeit erzeugt werde. Die Erziehung zu selbständiger freier Thätigkeit ist vor allem im Auge zu behalten." „Die zweckmäßige Verwertung der Privatlektüre zu freien Arbeiten im Deutschen bleibt dem Ermessen der betr. Lehrer überlassen."

[2]) Andere Ansicht bei Palleske, Die Kunst des Vortrags. S. 256 ff. — Neuerdings hat A. Treuding, Pr. Joh. Lüneburg 1888, dramat. Schüleraufführungen empfohlen.

Unnatur und Geschmacklosigkeit entgegenzutreten. Aber dazu ist Vorbedingung, daß der Lehrer selbst imstande ist, gut und schön zu lesen, und daß einzelne Schüler durch besondere Unterweisung dazu gebracht werden, einzelne, natürlich kürzere Partieen erträglich oder sogar gut zu lesen; ohne solche Vorbereitung ist diese Übung ganz fruchtlos. Die Vorlesung wird am besten an den Schluß gelegt, da die nötige Einsicht und das tiefere Verständnis erst dann gesichert sind. Ein gutes und richtiges Lesen kann auch hier das Verständnis an nicht wenigen Stellen fördern, ein schönes wird den ästhetischen Eindruck erhöhen [1]).

Ausbildung im Vortrage. Die Gabe der Rede hatte zu allen Zeiten den allergrößten Wert, und heute ist dies nicht anders, wo die Öffentlichkeit des Lebens sich beinahe der in antiker Zeit wieder zu nähern beginnt [2]). Man ist nun leicht geneigt, bei ähnlichen Zielen auch ähnliche Mittel anzuwenden und eine rhetorische Unterweisung zu verlangen, wie sie die Alten angewandt haben. Nichts wäre unrichtiger. Denn die alte Rhetorik hat an und für sich keine Redner zu schaffen vermocht, ja sie hat selbst den Verfall der Rede nicht gehindert. Auch war der Zweck der alten Rhetorik ein anderer als heutzutage: die Redefertigkeit vor Gericht, die darauf ausging, die Personen der Richter zu gewinnen und in der Wahl der Mittel sehr unbedenklich war, wenn ihre Unsauberkeit nur unentdeckt blieb. Was aber wirklich wertvoll in derselben ist, die Berücksichtigung der seelischen Verhältnisse, die Dispositions- und Stillehre, findet im heutigen Unterrichte im Anschlusse an die Lektüre seine Verwendung. Was wir zur Förderung der Redegewandtheit thun können, ist zum Teil schon bei der Behandlung des Sprachunterrichts am Lesestoffe dargelegt worden. Aber es kann noch mehr geschehen; nur wird sich dies nicht auf den deutschen Unterricht beschränken, sondern in jedem Unterrichtsgegenstande zur Anwendung gelangen müssen. Auch im sonstigen Unterrichte sollte man für Wiederholungen den Stoff nicht bis in die Einzelheiten abfragen, sondern die Darlegung eines Ganzen zur Aufgabe machen. Dadurch wird der Schüler genötigt, sich ohne beständige Nachhilfe des Lehrers über eine Sache klar auszusprechen. Überall, wo eine Litteraturgattung oder der einzelne Vertreter einer solchen oder ein einzelnes Lesestück von größerem Umfange zur abschließenden Behandlung gebracht ist, wird es sich empfehlen, die zusammenfassende Behandlung der Ergebnisse der gemeinsamen Arbeit durch die Schüler vornehmen zu lassen. Dieselben erhalten nicht

---

[1]) Vgl. Palleske a. a. O. S. 42.

[2]) Ich habe die ganze Frage ausführlich behandelt in meinem Aufs.: Sind in unseren Gymnasien zum Zwecke rednerischer Ausbildung besondere Übungen notwendig? ZGW. 44, 1. — Bauder in Verhandl. d. 18. Vers. d. Vereins von Lehrern h. Unterr.-Anst. d. Hessen-Nass. Homburg v. d. H. 1893 S. 29.

nur dadurch Veranlassung zu vertiefenden Rückblicken, da sich das Ganze nur klar machen läßt, wenn die Teile vollständig im Bewußtsein stehen, sondern sie müssen sich gewöhnen, über einen in ihrem Erfahrungskreise liegenden Gegenstand kurz, klar, sachgemäß und frei sich auszusprechen. Nur nebenbei sei erwähnt, daß die Verwendung von Anschauungsmitteln im Unterrichte eine ganz besonders wirksame Verwendung der Sprechübungen gestattet. Nicht weniger ergiebig können frei vorgetragene Berichte über einzelne Gegenstände der Privatlektüre im Deutschen und im Geschichtsunterricht werden. Damit ist schon gesagt, daß der Stoff des Vortrages gleichmäßig allen Schülern bekannt sein muß, und nur ein einzelner das selbständig und zusammenhängend mündlich entwickelt, was sonst der Unterricht durch erotematisches Verfahren festgestellt hätte. Aber die Theorie, daß jeder sich über das aussprechen können müsse, was in seinem Erfahrungskreise liegt, darf nicht zu doktrinären Ungerechtigkeiten verleiten. Anlage, Erziehung und Gewöhnung sind Faktoren, welche hier noch mächtiger wirken als sonst. Im allgemeinen sind wir Deutschen keine gewandten Sprecher; auch hat die Schule nicht die Aufgabe, Redner zu bilden. Es ist daher denjenigen Schülern, welche im Reden ungewandt sind, die vorherige schriftliche Aufzeichnung und die Beherzigung des ciceronianischen Satzes Stilus est optimus dicendi magister zu empfehlen, zugleich auch klar zu machen, daß nur derjenige, welcher sich an richtiges Denken gewöhnt hat, richtig zu sprechen vermag. Um die Schüler von der ihnen anhaftenden Schüchternheit zu befreien, gestatte man ihnen anfangs den Gebrauch des Konzepts, nötige sie aber, aus ihrer Bank auf den Katheder zu treten. Denn es ist etwas anderes, aller Augen auf sich gerichtet zu sehen und dieselben auf sich zu lenken, schon durch die äußere Position, als inmitten der Schule zu reden von vertrautem Platze und in vertrauter Umgebung. Aber nur wer sich selbst beherrscht, vermag andere zu beherrschen, und das muß den Schülern oberer Klassen aus der antiken Lektüre klar geworden sein, wie wahr des Dichters Wort ist: „Wer das Wort in seiner Gewalt hat, beherrscht die Geister.“ Nur gestreift sei die Bedeutung gerade dieser Übungen für die Zucht des Willens. Die Kritik richtet sich auf Form und Inhalt und wird möglichst durch die Mitschüler gegeben; man hat in solcher Gestaltung das Mittel, nicht nur deren intellektuelle, sondern auch ihre ethische Beteiligung sicherzustellen[1]). Freilich wird die Schule hier so wenig, wie irgendwo, durchgehends gleich befriedigende

---

[1]) Die sächs. Gymn.-Ordn. v. 28. Jan. 1893 ordnet für I „freie Vorträge mit Übungen im Protokollieren und Referieren“ an. Vgl. die § 54 bei dem Geschichtsunterr. empfohlene Ausbildung im sog. Nachschreiben.

Resultate erreichen, da auch hier die Beanlagung und vor allem der Einfluß des Hauses von der allergrößten Bedeutung sind.

Deklamation.

Eine eigentümliche Gestaltung der Sprechübungen ist die Deklamation [1]). Bis jetzt haben wir den mündlichen Vortrag nur insoweit betrachtet, als dabei von dem Schüler gefordert wurde, das Lesestück, das behandelt wurde, dem Sinn nach wiederzugeben. Bei der Deklamation wird verlangt, daß das aufgefaßte Lesestück, in der Regel ein Gedicht, wörtlich wiedergegeben werde, um durch diese Übung den Geist und die Sprache mit neuen, teils sittlich, teils poetisch wichtigen Vorstellungen in vollendeter Form zu bereichern. Ehe dem Schüler die Aufgabe gestellt wird, ein Lesestück wörtlich vorzutragen, muß dasselbe zum Verständnis gebracht sein; darum muß jedem Erlernen das Erklären vorangehen. Diese Erklärung, welche auf das Vorlesen durch den Lehrer folgt — wenigstens auf den unteren Stufen — muß schon von vornherein darauf Bedacht nehmen, ein judiziöses Memorieren zu veranlassen [2]) (s. oben S. 266 f.), indem sie den Lernstoff zu scharfgegliederter, klarer Anschauung bringt und überall an die aus dem Unterrichte oder aus seiner Umgebung gewonnene Anschauungs- und Erfahrungswelt des Schülers anknüpft, diesen den Inhalt miterlebend erfassen läßt und auch von dem immanenten Memorieren (s. oben S. 266) reichlich Gebrauch macht. Die Übungen, welche sich an die Erklärung anschließen, bestehen bei Gedichten teils im zusammenhängenden Lesen des Ganzen mit Markierung der Gliederung und der Unterstützung, welche Rhythmus, Reim und sonstige poetische Mittel (Allitteration, gleiche Versanfänge, Wiederholung der vorhergehenden Worte u. s. w.) darbieten, teils in Fragen und Antworten, welche den Schüler in der Reihenbildung und Produktion dieser Reihen befestigen und deshalb möglichst in den Worten des Gedichtes selbst zu geben sind. Erst jetzt erfolgt die Aufgabe, durch fleißiges Wiederholen der einzelnen in der Schule geschiedenen Teile und Nachdenken über den Zusammenhang und die Verbindung derselben das Gedicht zu Hause sich völlig anzueignen; empfohlen muß hierbei das laute Lesen werden und die Einprägung von Sehbildern, so daß dem Schüler die Stellung der bedeutenderen, bei der Besprechung als hilfreich hervorgehobenen Worte fest und treu im Bewußtsein steht; auch daran soll er erinnert werden,

---

[1]) Stauder, Über d. zweckmäßigste Art d. Einr. deutsch. Deklamat. auf Gymn. u. andern h. Lehranst. ZGW. 21, 90. — G. Humperdinck, Über d. Vortr. ep. u. lyr. Dicht. — *W Parow, D. Vortr. v. Gedichten als Bildungsmittel. Berlin 1887. — Kniffler, Z. Hebung der Deklamation. Gymn. 1888, Nr. 20. 21 u. NJP. 1889, 100. — *Münch, D. Pflege d. deutschen Ausspr. in d. Deklamation an h. Schulen.

[2]) Muster hierfür ist die vortreffliche Abhandlung v. *O. Frick, D. Memorierarbeit in d. unteren Klassen. Verdeutlicht an „Siegfrieds Schwert" von Uhland. LP. 3, 68—83.

für sich immer wieder, wenn der Faden reißt, durch Nachdenken den Fortschritt der Handlung zu finden, indem er das reproduziert, was beim Erklären und Durchnehmen des Gedichtes in der Schule für diese Seite des Verständnisses geschehen ist. Wenn in dieser Weise das Gedicht Eigentum des Schülers geworden und von ihm völlig verstanden ist, kann von ihm gefordert werden, dasselbe zu recitieren. Von deklamatorisch entwickelter Gestikulation kann dabei keine Rede sein; aber andererseits muß man sich doch gegenwärtig halten, daß bei vielen Stellen die Bewegung des Armes, der Hand oder des Körpers unwillkürlich von der lebhaft empfundenen Sprache herbeigeführt wird und das Verständnis unterstützt; auch hat es seine Vorteile, die Schüler schon frühzeitig von jener Steifheit der Bewegungen zu befreien, die sie im geselligen Leben oft behindert. Es empfiehlt sich daher, die Schüler bei der Recitation von Gedichten stets aus der Bank treten und frei sprechen zu lassen. Den meisten wird ein pathetischer Vortrag nicht gelingen, von allen kann und muß aber lautes, langsames, deutliches und ausdrucksvolles Sprechen gefordert werden. Auch bei dieser Übung ist die Bildung des Willens von erheblichem Belange; der Schüler muß nicht nur seine Abneigung infolge von Schüchternheit und Blödigkeit überwinden, sondern er muß auch lernen, sein eigenes Wollen und Fühlen dem Willen und der Absicht des Dichters unterzuordnen und sich auf diesem Wege der edleren Sprechweise selbst zu bemeistern. Chorsprechen mag physiologisch für die Einprägung des Rhythmus gute Wirkung üben, aber wichtiger sind doch methodische Einzelübungen, die mit Geist vorgenommen werden, da nur hier die rechte Schulung des Willensaktes erfolgen kann [1].

§ 30. Das Lehrverfahren. Behandlung von Gedichten.

Was die Auswahl von Gedichten betrifft [2], so ist das Lied schon in dem Religionsunterrichte nach seiner religiösen Richtung vertreten, nach seiner weltlichen Seite giebt ihm der Gesangunterricht Raum, wobei natürliche Voraussetzung ist, daß die Lieder hier wirklich auch dem Texte nach zur Einprägung gelangen. Für die untere Stufe werden die er- Auswahl von Gedichten.

[1] Vgl. Palleske a. a. O. S. 253 ff. — Hessel, Etwas über Lesevortr. v. Gedichten. ZDU. 3 Suppl. 21.

[2] Für den Lehrer geben brauchbares Material: M. W. Götzinger, Deutsche Dichter. 5. Aufl. v. E. Götzinger. Aarau 1877. — C. Gude, Erläuterungen deutscher Dichtungen. Leipzig 1881. 82. 5 Bde. — Leimbach, Ausgew. deutsche Dichtungen f. Lehrer. 3. Aufl. Wolfenbüttel 1883. — A. Goerth, Einführung in d. Stud. d. Dichtkunst. Leipzig u. Wien 1883. — L. Noiré, Pädag. Skizzenbuch. Leipzig 1873. Kap. 1—4. — Steinbrecht, Z. Meth. d. deutsch. Unterr. Pr. Colberg 1885. — *Frick u. Polack, Aus deutschen Lesebüchern. Berlin 1885—86.

zählenden (epischen) Gedichte im allgemeinen die richtige Nahrung bilden[1]) (Rückert, Uhland, Müller, Bürger, Körner, Chamisso, Mosen); für die mittlere sind ebenfalls erzählende, aber auch episch-lyrische Gedichte geeignet (Arndt, Schwab, Freiligrath, Platen, Uhland, Schiller, Goethe, Körner, Schenkendorf, Lenau). Die Auswahl, welche an jeder Anstalt durch die Einigung der den deutschen Unterricht erteilenden Lehrer festgestellt wird, dann aber auch durchgeführt werden muß[2]), bestimmt sich nach dem Gesichtspunkte, daß das zu erlernende Gedicht mit dem übrigen Unterrichtsstoffe in Verbindung gesetzt werden kann, denselben stützt, klärt, illustriert. So wird Vogls „Heinrich der Vogelsteller" auf die Behandlung Heinrichs I. in der Geschichte vorbereiten[3]), der „Kampf mit dem Drachen" Gelegenheit geben, auf die Kreuzzüge zurückzugreifen und den Rittermönchen die Aufmerksamkeit zuzuwenden, die Hervorrufung des Gedichtes „Schwäbische Kunde" wird sich ungezwungen darbieten, und eventuell werden andere Stücke der Lektüre z. B. „die Eroberung Jerusalems", „der Kampf um Akko" sich zur Verdichtung und Befestigung dieser beiden Konzentrationsreihen verwerten lassen, die sich schließlich in der scharfen Hervorhebung der christlichen Moral vereinigen. Ähnlich wird bei Goethes „Sänger" oder Uhlands „Des Sängers Fluch" oder bei Schillers „Graf von Habsburg" und „Teilung der Erde" sich eine Auseinandersetzung über die Stellung des Sängers im Mittelalter von selbst darbieten, die Anknüpfung an das früher erlernte Uhlandsche Gedicht „Bertran de Born" wird bei der Besprechung nicht nur zur Wiederholung der betreffenden Gedichte führen, sondern durch induktive Behandlung die Bedeutung des Sängers und seine Wertschätzung, sowie die Macht des Gesanges als Resultat der Besprechung ergeben. An die Besprechung und Einübung des Gedichtes reiht sich auf der mittleren Stufe eine kurze Biographie des Dichters an. Wo dies aus Konzentrationsrücksichten geschehen kann, empfiehlt es sich, mehrere Gedichte desselben Dichters nacheinander erlernen zu lassen; doch kann auch die Person des Dichters selbst ein Konzentrationspunkt sein. Wenn diese Reihen-

[1]) W. Schleusner, Zur Uhlandlektüre. Leipzig 1878. — Eichholtz, Beitr. z. Erklärung Uhlandscher Ballad. ZGW. 25, 1. — Hiecke, Ges. Auff. Hamm 1864, S. 1—27. 55. — Schnedermann, Z. Behandl. erz. Ged. in III. ZDU. 1, 259. — Graeber, Uhlands Ballad. in II, ebd. 3 Suppl. 65.

[2]) Einen solchen Kanon giebt u. a.: Dietrich, Über den deutschen Unterr. am Gymn. Jena 1875; doch fehlen Konzentrationsrücksichten; dasselbe gilt von dem „Kanon deutsch. Ged. zu Neuwied". Berlin u. Neuwied 1866, zu dem man vgl. Gerberding, ZGW. 1887, 135. — Andere Zusammenstellungen JHS. 2 B. 24. — G. Klee, ZDU. 2, 1 ff. — Boeckelmann, Blumenl. aus deu. Dichtern. Herford 1890. — Schnippel, Ausgef. Lehrpl. im Deu. Berlin 1891.

[3]) Fr. Heußner, LP. 6, 24. — Otto, Anleitung S. 277 ff. — Heußner, Behandl. d. Hebelschen Ged. d. Storch in VI. LP. 15, 76. — H. Ganz, Siegfrieds Schwert in IV. LP. 18, 89. — H. Poelmahn, Pr. G. Oldenburg 1888, Behandl. d. Kraniche d. Ibykus.

folge nicht hergestellt werden kann, müssen wenigstens die früher gelernten Gedichte desselben Dichters in das Bewußtsein zurückgerufen und zur induktiven Besprechung verwertet werden. Besonders ergiebig ist der Anschluß von Gedichten an den Geschichtsunterricht. Man sollte nie glauben, daß ein Gedicht, das auf einer unteren Stufe einmal behandelt wurde, jetzt abgethan sei; vielmehr muß jedes memorierte oder ausführlicher behandelte Gedicht auf den oberen Stufen planmäßig wiederholt erscheinen, weil sich immer neue und tiefere Einblicke mit der fortschreitenden geistigen Entwickelung der Schüler gewinnen lassen. Recht fruchtbar wird die Behandlung von Gedichten erst, wenn eine Gedichtsammlung für die ganze Schule vorhanden ist. Auf der oberen Stufe werden durch ihren Inhalt besonders wertvolle Teile der dort gelesenen Dichtwerke memoriert. Bestimmend sei für die Auswahl das Dichterwort: „Lieber gleichen guten Thaten; wer kann besser als der Sänger dem verirrten Freunde raten?" Es wird auf diesem Wege möglich werden, einen Schatz von ethischen Wahrheiten dem Schüler auf seinen Lebensweg mitzugeben.

Die Erklärung und Besprechung von Gedichten folgt teilweise anderen Gesichtspunkten als die der prosaischen Lesestücke, und es wird nicht überflüssig sein, auch an einem Beispiele das hierbei einzuschlagende Verfahren zu zeigen[1]. Wir wählen für die Stufe der Quarta das Uhlandsche Gedicht „Der blinde König"[2]. Nachdem festgestellt ist, wer von den Schülern bereits das Gedicht und den Dichter kennt — dessen erlernte Gedichte rasch hervorgerufen werden —, wird aus der Überschrift den Schülern zunächst der Begriff des b l i n d e n Königs herausgehoben, sie finden, daß der Blinde hilflos, auf fremden Beistand angewiesen ist. So wird es auch mit dem König sein, von dem in diesem Gedichte die Rede ist. Darauf wird von dem Lehrer das ganze Gedicht ausdrucksvoll und mit dem vollen Verständnis, das nur er haben kann, vorgelesen, wobei die einzelnen Glieder durch Pausen bemerklich gemacht werden, um die Totalauffassung und die Gliederung zu sichern. Nachdem diese durch Fragen festgestellt ist (Forderung des Königs Str. 1. 2; Antwort des Räubers Str. 3; Verlassenheit des Königs Str. 4; Auftreten des Königssohns Str. 5; Bewilligung seiner Bitte, kämpfen zu dürfen Str. 6; Abfahrt Str. 7; Kampf und Erfolg Str. 8. 9; Rückfahrt Str. 10; Empfang der Geretteten Str. 11), wird die Hauptperson hervorgehoben,

Behandlung von Gedichten.

Beispiel: Der blinde König.

[1] Ein ausgezeichnetes Muster der Behandlung eines Gedichtes: *O. Frick, Präparation auf eine vom Verf. in Quarta gehaltene Musterlektion: Behandlung des Gedichtes von Hölty: „Das Feuer im Walde". ZGW. 37, 321—330. — Etwas abweichend geben Dietlein, Gosche u. Polack, „Aus deutschen Leseb." 4 Stufen: Der Vorbereitung, der Unmittelbarkeit, der Vertiefung und der Verwertung. — Vgl. auch O. Lyon, Die Lektüre S. 111 ff.

[2] Vgl. E. H. Zergiebel, Zur Behandl. v. Uhlands Ged. D. blinde K. ZDU. 5, 749.

„der blinde König", aber auch festgestellt, worin die Hilflosigkeit desselben sich so ergreifend äußert: er stützt sich gebrochen auf seinen Stab; die Tochter ist ihm geraubt, die ihm im Hause stets treue Gefährtin war und durch ihre Lieder die Schwermut und die traurigen Gedanken vertrieb (Erinnerung an Saul und David). Es folgt die Besprechung der Situation, wobei ein klares Bild der skandinavischen Landschaft entstehen muß (Bildung der aktiven Phantasie); bei der weiteren Vertiefung ist darauf auszugehen, daß nach Darstellung der Örtlichkeit — womöglich durch Vergleich einer ähnlichen, am Flusse gelegenen, in der Heimat — der Personen, der Handlungen, der Reden die Besprechung plastische Gruppen ergiebt, wobei die Wirkung des Gegensatzes von Anfang verwertet wird. Erste Gruppe: Der trauernde König, umgeben von den Kriegern (Erinnerung an solche Kriegergruppen um den König bei Siegfried, Gunther), am Strande des Meeres, in ergreifendem Schmerze die geraubte Tochter zurückfordernd — der brutal triumphierende Räuber in wilder Umgebung (Kluft), selber ein Bild der Wildheit (groß, wild, Hünenschwert, Schlagen an den Schild) und mitleidslosen Herzens. Zweite Gruppe: Der schwergebeugte Alte, einst ein Held, zum Tod entschlossen, wenn er auch noch den Sohn verliert — der heldenhafte junge Sohn, des Vaters Erbe an Heldenmut (edles Mark), Hand in Hand. Dritte Gruppe: Hier der lauschende König, die auf den Ausgang gespannte Umgebung, zugleich beschämt durch den Mut des Königssohnes, dort der Kampf zwischen dem riesenstarken Feinde und dem jungen, mutigen Königssohne (Roland Schildträger) und der Sieg des letzteren (der Kampf wird ausgemalt, die Schüler erleben ihn mit). Vierte Gruppe: Der König empfängt seine Kinder, der Schmerz am Anfange des Gedichtes am Ende in Freude verwandelt. Hinweis, wie bei allen Gruppen der König die bleibende Figur ist — Hauptperson, Gegenstand unserer Teilnahme im höchsten Grade. Bildung von Reihen der Persönlichkeiten: König, Räuber, Königssohn, Königstochter; der König in Kummer, verlassen, froh, bang, glücklich, der Königssohn den Vater tröstend, im Kampfe mit dem Räuber, als Sieger zurückkehrend; Gunilde geraubt, in der Kluft des Räubers, Gegenstand des Kampfes, befreit, heimkehrend; ebenso der Örtlichkeiten, der Handlungen, der Reden — überall als Mittelpunkt der König.

Die Besprechung wendet sich, nachdem diese Gruppen eingeprägt sind, der dichterischen Sprache zu. Eine Hauptaufmerksamkeit erfordern die Beiwörter, in denen oft durch einen Strich ein wesentlicher Zug im Gedichte geliefert wird. Die Schüler suchen solche auf. Warum wird dem König g r a u e s Haar zugeschrieben? Welches Gefühl will der

Dichter dadurch verstärken? Warum läßt der Dichter die Königstochter vom Tanz auf grünem Strande wegrauben? Steht dies vielleicht zu ihrem jetzigen Aufenthalte im Gegensatze? Warum wird sie überhaupt beim Tanze geraubt? (Erinnerung an Europa.) Durch welche Worte erzielt der Dichter, daß wir uns den Räuber riesenhaft vorstellen? Zu welchem Zwecke will der Dichter gerade diese Vorstellung bei uns hervorrufen? Welche Bezeichnung weist uns auf die edle, heldenhafte Gesinnung des Königssohnes? Welche Besorgnis erfaßt bei dem Anerbieten des Sohnes den alten Vater? Warum nennt der Vater dem Sohne die Klinge alt und der Skalden Preis? (Skalde wird erklärt.) Welcher Eindruck soll dadurch auf den Sohn gemacht werden? (Es werden andere berühmte Schwerter, Balmung rc., auch solche aus der antiken Sage in die Erinnerung gerufen.) Warum nennt der König sich einen armen Greis? Etwa arm an äußerem Gut? Warum steht bei der Fahrt des Sohnes über den Meeresarm der König und lauscht? Wozu sind die Krieger in des Königs Umgebung jetzt von dem Dichter verwandt? Was wird des Königs Schicksal sein, wenn sein Sohn unterliegt? Warum ruft der Greis freudig-bang? (Gemischte Gefühle aus der Erfahrung des Knaben zu ergänzen.) Wie kann der König das Schwert am guten Klang erkennen? An welchen vorhergehenden Zug erinnert dies? An welchen nachfolgenden? An welche verwandten Züge der Sage? (Rolands Durandart.) Wie kommt der Dichter dazu, Gunilde in sonnenhellen Haaren zu schildern? (Erinnerung an die Erscheinung der alten Deutschen, Siegfried, Chriemhilde.) In welchen Worten faßt das Ende des Gedichtes die beiden Haupthandlungen zusammen? (Der Sohn soll das Schwert von gutem Klang dem toten Vater zur Seite legen = Heldenkampf des Sohnes, die befreite Tochter soll dem Vater den Grabgesang singen = Befreiung der geraubten Tochter.) Die in ihrer Bedeutung festgestellten und nun erkannten Beiwörter und sonstigen Ausdrücke werden nochmals herausgehoben und so bereits ein Moment für das Memorieren gewonnen. Selbstverständlich haben die Schüler bei ihren Antworten dieselben verwendet, wie sie auch der Lehrer ihnen vorgeführt hatte. — Ebenso werden die Ansätze zur dramatischen Darstellung (Str. 2. 3; 4. 5; 7. 9) hervorgehoben und von den erzählenden, schildernden Elementen getrennt.

Schon bei dieser Besprechung hat sich Gelegenheit gefunden, auf die Stimmung der Hauptpersonen einzugehen; diese wird am besten ebenfalls in Form von Gegensätzen nochmals vorgeführt: der Kummer des Königs — die wilde Lustigkeit des Räubers, die Freude des Königs über den heldenhaften Sohn und die Angst um ihn, das Unglück und

das Glück des Königs ꝛc. Es wird aber auch festgestellt, was die Schüler für eine Erwartung hegten, als der Lehrer ihnen das Gedicht vorlas. Erwarteten sie den Sieg des Räubers oder den des Königssohnes? Wem wünschten sie ihn? Warum dem Königssohne? Bloß wegen seines Mutes? Warum würden sie auch so gehandelt haben? (Erweckung des sozialen und ethischen Interesses, naheliegende Ausdehnung auf das vaterländische.) Ein Strahl von ausgleichender Gerechtigkeit mag doch in diese Besprechung hereinfallen, freilich auch die Bemerkung, daß scheinbar nicht überall die gute Sache siegt, in der That aber doch. So wird als bleibender Gewinn die Teilnahme des Schülers an diesen Persönlichkeiten, an ihren Schicksalen und an der Zeit, in die sie gehören, gesichert, aber auch an der jetzigen, in der diese Zustände sich nicht mehr wiederholen können (warum?) und einige ethische, auf den Willen wirkende Einsichten erworben.

Für das judiziöse Memorieren sind schon viele Anhaltspunkte gewonnen, sie konnten durch Hinweis auf sprachliche Dinge (gleiche Anfänge: Was steht ꝛc.; Was will ꝛc.; Wiederholung: ihr Harfenspiel, ihr Lied; Gegensatz: dir bringt es ꝛc., mir beugt's das graue Haupt; die Reihen der Fechter und der König alleinstehend; Nachstellung des Beiworts: Lied so süß, Räuber groß und wild; Teilung der Umgebung des Königs: Wächter, Tochter; Allitteration: es rudert und es rauscht, Schild und Schwerter, Schwert und Schild) leicht beliebig vermehrt werden; doch ist hierin weises Maß zu beachten, da sonst von der Menge der Vorstellungen manche völlig verdunkelt werden. Überhaupt wird es kaum durchführbar sein, manchmal auch nicht notwendig, alle diese Betrachtungen bei der Erklärung eines erzählenden Gedichtes anzustellen. Dieselben sind hier zu einem typischen Beispiel vereinigt worden; was daraus für den einzelnen Fall zu wählen, was beiseite zu lassen ist, muß der Takt des Lehrers entscheiden.

Es ist selbstverständlich, daß mit dieser Besprechung noch nicht alle Arbeit gethan ist. Das Gedicht wird von den Schülern gelesen und memoriert. Wie viele Beihilfe die Schüler aber auch dazu erhalten haben, es wird immer mehrere in einer Klasse geben, welche den zum Recitieren nötigen raschen, sicheren und unbehinderten Vorstellungsverlauf nicht erreichen. Hier ist zu scheiden zwischen mangelndem Können und mangelndem Wollen. Das erstere ist mit Nachsicht zu behandeln und demselben die nötige Unterstützung durch Hinleitung auf die einander folgenden Reihen zu leisten, das letztere ist zur Ausgleichung der mangelhaften Leistung zu nötigen. Jedenfalls müssen aber beide das Gedicht so lange lernen und üben, bis sie es wörtlich treu können. Leider hat

diese Fähigkeit bei der jüngeren Generation sehr abgenommen, und der Schatz an deutschen Gedichten, der wirklich die Schüler durch lange Jahre, ja durch das Leben begleitet, ist gering und vor allem die Kenntnis unzuverlässig. Gewiß trägt die mangelnde Memorierarbeit einen recht großen Teil dieser Schuld, einen nicht geringeren aber das eigene, wenig anfeuernde Beispiel der Lehrer. Denn deren Zahl ist nicht allzugroß, die es für ihre Pflicht hält, die Gedichte, welche sie den Schülern zu lernen aufgiebt, vor allem auch selbst zu können; und doch ist dies notwendig, wenn die Verknüpfung des Unterrichtsstoffes in richtiger Weise erfolgen soll.

Ist die Memorierarbeit beendet, oder ist sie, wie bei größeren Gedichten notwendig wird, auf mehrere Stunden verteilt so müssen immer wieder die Resultate der Besprechung ins Gedächtnis gerufen, dadurch das Verständnis gefördert und wach erhalten und die noch übrige Memorierthätigkeit erleichtert werden.

Mit dieser typischen Behandlung soll durchaus nicht gesagt werden, daß überhaupt jedes Gedicht in gleicher Weise behandelt werden müsse. Bei lyrischen Gedichten insbesondere wird sich die Erklärung auf das Notwendigste beschränken; der Inhalt muß allerdings auch hier zum vollen Verständnis gebracht werden. Aber dazu genügt häufig schon die Erzeugung der entsprechenden Stimmung und ein einfaches, ausdrucksvolles Vorlesen mit schlichter Empfindung; der dadurch hervorgebrachte Eindruck wird nicht selten durch eine das Gedicht zerpflückende Erklärung gemindert oder gar aufgehoben werden[1]). Unbedingt wegfallen müssen bei der Erklärung von Gedichten alle grammatischen und stilistischen Übungen.

An den Gedichten werden auf induktivem Wege die Hauptgesetze des Reims und des Rhythmus[2]) den Schülern zur Kenntnis gebracht; gerade hier muß aber streng der Charakter der Schule gewahrt werden, die es nur mit dem Elementaren zu thun hat. Wenn der Schüler die Begriffe Hebung und Senkung wirklich verstanden hat und anwenden kann, wenn er dasselbe bezüglich der stumpfen und klingenden Reime vermag, wobei die Setzung von Accenten förderlich sein kann, wenn er den Begriff der Allitteration erfaßt hat, die Kurzzeile von vier

---

[1]) Daß trotz dieser ausdrücklichen Erklärung so grundlose Anklagen, wie die von Th. Vogel, NJP. 148, 1—11 vorgebrachte, immer noch erhoben werden, ist wohl nur durch sehr flüchtiges Lesen der betr. Ausführungen zu erklären. Was bei dem von dem betr. Verf. empfohlenen Wildwachsenlassen im deutschen Unterrichte herauskommt, davon geben die zahlreichen Klagen über die Unbewandertheit der jüngeren Generation in der deutschen Litteratur beredtes Zeugnis.

[2]) W. Scherer, Zur deutschen Metrik. ZÖG. 16, 797. — Al. Egger, Accent u. Quantität in d. deutschen Verskunst, ebd. 17, 387. — Foß, Unterr. in d. deutsch. Metrik. COR. 16, 254.

Hebungen, den fünffüßigen jambischen Vers, die gewöhnliche und aufgelöste Nibelungenstrophe und noch einige der häufig vorkommenden Strophenarten kennt, so ist in dieser Beziehung für seine Ausbildung genug gethan; alles andere kann er sich durch seine eigene Thätigkeit erwerben.

Es bedarf nach der bisherigen Erörterung kaum noch der besonderen Erwähnung, daß der noch immer verbreitete Gebrauch, den Schülern die Auswahl der Gedichte zu überlassen und zugleich die verschiedensten Gedichte recitieren zu lassen, allen Grundforderungen der Pädagogik entgegentritt. Es ist unbegreiflich, wie man eine der wichtigsten Seiten des deutschen Unterrichts so unergiebig machen konnte, indem man ihr alle die Mittel entzog, durch welche der Unterricht allein wirksam sein kann. In der Hauptsache sind an dieser Erscheinung die Gleichgültigkeit der Lehrer und die gänzlich mißverstandene Auffassung des Begriffs „Interesse“ schuld. Die Schulbehörden müßten eine solche Verkennung der Unterrichtsprinzipien durch ein unbedingtes Verbot des erwähnten Verfahrens für immer unmöglich machen.

Poetik. An der Hand der Lektüre, ebenfalls durch induktives Verfahren, baut sich die Kenntnis der Hauptdichtungsarten auf. Doch darf damit nicht zu früh begonnen werden, es sei denn, daß man sich mit sehr einfachen Vorstellungen begnügt. Zur vollen Einbringung der erworbenen Vorstellungen ist erst der Sekunda- und Primaunterricht geeignet, und zwar würde jenem das Epos und die epische Erzählung, diesem Lyrik und Drama zuzuweisen sein. Wenn die Erfahrung des Schülers auch hier überall den Stoff liefern muß, an dem der weitere Denkprozeß vor sich geht, so muß letzterer doch zu solch glattem Verlaufe gebracht werden, daß der Schüler imstande ist, die theoretische Begründung zu geben. Die jetzt häufig aus unbegründetem Widerwillen gegen alle theoretische Kenntnis unterlassene Erhebung des Erfahrungsmaterials zur Abstraktion trägt wohl hauptsächlich die Schuld, daß so viele Gebildete über die einfachen Grundgesetze der verschiedenen Dichtungsgattungen gänzlich im Unklaren sind. Der früher nur deduktiv verfahrende Unterricht in Poetik war ein Unding, weil die Schüler unverstandene und unverständliche Dinge aufnahmen. Die induktive Unterweisung, welche nicht zu Gesetzen führt, bleibt auf dem halben Wege stehen [1].

---

[1] Es mag dies ungefähr so viel sein, als Franz Kern, Lehrstoff für d. deutschen Unterricht in Prima, S. 125—191, behandelt hat. — E. Hermann, Poetik in der Schule. PA. 19, 503. — M. Allihn, Die pädagog. Behandl. v. Kunstform. m. besond. Beziehung auf d. Poesie. JVwP. 2, 9.

§ 31. Das Lehrverfahren. Die Schreibübungen.

Der menschliche Verkehr verläuft aber nicht bloß in den Formen der Rede, sondern er bedarf ebenso oft zur Erreichung seines Zweckes der Schrift. Diese muß den mündlichen Verkehr der zeitlich und örtlich Getrennten ersetzen und bildet die Vermittlung von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Für den Unterricht liegt jedoch nicht hierin allein ihre Bedeutung, sondern wichtiger ist für diesen der Umstand, daß die schriftliche Darstellung ein klareres Ausdenken der Vorstellungsreihen und eine schärfere Auffassung verlangt, und daß die volle Herrschaft über die Sprache sich in der vollendeten schriftlichen Darstellung kundgiebt; auf diese Weise sind die Schreibübungen ein wesentliches Mittel der Geistesbildung[1]).

Um die Sprache äußerlich und innerlich in der schriftlichen Darstellung richtig zu handhaben, bedarf es der Kenntnis der Rechtschreibung[2]) (Orthographie) und der Grammatik. Die erste besteht in dem Vermögen, die gesprochene Sprache richtig in die geschriebene zu übertragen. Die Richtigkeit wird durch die Orthographie des Lesebuchs bestimmt, an dem hier noch mehr als bezüglich der mündlichen Rede der Schüler seine Kenntnis und sein Können gewinnen muß. Den früheren, unerträglich gewordenen, unsicheren Zuständen hat die Vereinbarung einer bestimmten Schreibweise, die in den Hauptsachen in allen deutschen Staaten übereinstimmt, vorläufig das lang ersehnte, wenn auch einstweilen noch der Konsequenz entbehrende Ende bereitet; auf dieser Grundlage muß die Rechtschreibung des Lesebuchs und des Unterrichts sich aufbauen.

Da die Rechtschreibung zum Teil willkürlich ist und durch die lautliche Aussprache die schriftliche Bezeichnung in vielen Fällen nicht entschieden werden kann (Fieber, Fiber, Viper, Viel, Philosoph u. s. w.), so müssen hier Urteil und Gedächtnis ergänzend eintreten, und die judiziöse Einprägung muß auch auf diesem Gebiete neben der anfänglich stark mechanischen, nach oben in zunehmender Ausdehnung, hergehen. Die Sprache wird in ihrem Lautbestande wesentlich durch das Ohr aufgenommen, und wenn die Gehörwahrnehmungen auch nicht so fest haften und nicht so scharf und treu sind, wie die Sehbilder, so haben dieselben

Orthographie.

---

[1]) DE.Sch. II. 70. In welcher Weise werden d. schriftl. deutschen Arbeiten in den einz. Klassen am zweckmäßigsten eingerichtet? — DE.Pm. XI, 1. — Sachse, D. deutsche Auff. in Päd. 1880, 678. — K. Dorenwell, D. deu. Auff. in unt. u. mittl. Kl. h. Lehranst. 2 Bde. Hannover 1883 u. 84, jetzt in 2. Aufl., (giebt für Anfänger gute Winke der Behandlung). — H. Ortner, Die Übungsst. z. deutsch. Auff. in d. 3 unt. Lat.-Kl. Pr. Neu.-Gymn. Regensburg 1890.

[2]) Naumann-Mangner, Meth. d. deutschen Rechtschreib. nach d. Grundsätzen eines geordneten Anschauungsunterr. Leipzig 1880.

doch bezüglich der Muttersprache den großen Vorzug vor jenen, daß sie unzähligemal wiederholt und auf diese Weise leicht wieder hervorrufbar werden. Aber hierin liegt auch eine große Gefahr bezüglich der Verwertung für die Schrift. Der Lautbestand der Sprache tritt im Dialekte selten in der Reinheit auf, wie ihn die Schreibung voraussetzen muß; daher erwächst dem Unterrichte, der die Rechtschreibung der Schriftsprache einzuprägen und zum Besitze der Schüler zu machen hat, an dieser häufigen Wiederholung der Gehöreindrücke eine Gegnerin. Der Kampf gegen dieselbe muß teils auf dem gleichen Gebiete geführt werden, auf dem die Beeinträchtigung geschieht, d. h. der Lehrer muß nach den dialektischen Eigentümlichkeiten seinen Unterricht gestalten und seine Aufmerksamkeit gerade denjenigen Partieen zuwenden, welche erfahrungsgemäß durch die dialektische Gewöhnung entstellt und verfälscht werden. Hier ist mit unerbittlicher Konsequenz durch Verlangen einer lautrichtigen, scharfartikulierenden Aussprache die Fehlerquelle wenigstens nach Möglichkeit zu schließen, und dabei muß der Lehrer das Beispiel geben[1]). Leider erwächst bei letzterem in der eigenen schlechten, nicht mit Energie abgelegten Gewöhnung meist eine Beeinträchtigung des Erfolges, die um so weniger bemerkt wird, als häufig der Lehrer seine eigenen Schwächen gar nicht kennt und auch nicht von anderen unablässig und nachhaltig darauf hingewiesen wird.

Aus diesem Grunde ist ein viel wirksameres und deshalb wichtigeres Moment für die Herbeiführung der Rechtschreibung die Herstellung richtiger Sehbilder. Es ist längst durch den Taubstummenunterricht festgestellt, daß das Sehen hinreicht, um orthographische Sicherheit herbeizuführen; daraus können wir allein schon die Bedeutung des Sehbildes ableiten. Freilich ergiebt sich daraus auch sofort die weitere Wahrnehmung, daß nichts mit größerer Sorgfalt von den Schulen fernzuhalten ist, als falsche Sehbilder. Darum ist es von so großer Bedeutung, daß die Schüler in ihren Niederschriften möglichst wenige orthographische Fehler machen; denn nichts wirkt so verderblich für eine feste Gewöhnung, als wenn falsche Sehbilder sich eindrängen und immer wieder beirrend wirken[2]). Obgleich die Hauptsache für die Einübung der Rechtschreibung schon in der Elementarschule gethan ist, so kann sich die untere Stufe der höheren Schulen doch nicht von einer Weiterführung der hierher gehörigen Übungen entbunden halten. Da es vor allem darauf ankommt, nur richtig geschriebene Wortbilder dem Schüler vorzustellen und einzu-

---

[1]) Vietor, Die Ausspr. des Schriftdeu. Leipzig 1893.

[2]) Die Probe macht jeder Lehrer an sich selbst, wenn ihm derselbe Fehler öfter hintereinander bei Korrekturen begegnet: er schwankt schließlich selbst.

prägen, und nur dann solche von dem Schüler zu erwarten sind, wenn er vorher die richtige Schreibweise derselben gesehen hat und bei schwierigeren und selteneren Worten besonders auf dieselbe aufmerksam gemacht worden ist, so gelte als Regel, daß auch die Diktierübungen, welche zur Befestigung in der Rechtschreibung dienen sollen, nur an den Lesestoff angeschlossen werden. Aber diese Anknüpfung würde wenig helfen und die Übung von keinem Werte, weil ohne Wirkung, sein, wenn nicht der Lesestoff stets benutzt wird, um richtige Sehbilder zu erzeugen. Dies kann auf folgende Art geschehen: das Lesebild wird dem geistigen Auge vorgeführt, indem der Schüler veranlaßt wird, dasselbe ohne Buch zu fixieren, d. h. seine Bestandteile anzugeben, wobei nur diejenigen Laute hervorgehoben werden, bezüglich deren leicht ein Fehlgreifen stattfindet. Der Schüler wird veranlaßt, das so herausgehobene Wort an die Wandtafel anzuschreiben, und die ganze Klasse wiederholt im Chor sprechend dasselbe, mit Hervorhebung des Lautes, auf dem bei der Besprechung der Nachdruck lag. Gute Dienste leistet hierbei die zugleich das Schönschreiben fördernde Übung, zu Hause einen Teil eines Lesestückes abschreiben zu lassen; nur müssen die Schüler durch den Unterricht gewöhnt sein, stets Wort- oder Satzbilder abzuschreiben, nicht Buchstaben. Schon bei der Behandlung der Lesestücke wurde darauf hingewiesen, daß es eine zweckmäßige Übung ist, ein Lesestück in seiner Totalauffassung oder einzelne Teile genauer niederschreiben zu lassen; der Lehrer gewinnt aus dem orthographischen Ausfall derselben am besten ein Urteil, ob sein Unterricht auch diese Seite gebührend berücksichtigt hat. Also möglichst intensive, scharfe, treue Sehbilder als sicherste Grundlage der Rechtschreibung!

Das Sehbild kann aber, selbst wenn es im Bewußtsein feststeht, leicht getrübt werden, wenn es vereinzelt bleibt; darum muß der Unterricht stets darauf ausgehen, einheitliche Wortgruppen zu Reihen zu verbinden[1]) und deren Ablauf möglichst sicher und unbeirrt zu gestalten. Aus ihnen läßt sich dann die durchgreifende Regel ableiten, welche das unsicher gewordene Bild zu stützen vermag. Doch würde man bei der kindlichen Natur einen Fehlschluß machen, wenn man glauben würde, die Regel allein vermöchte den jüngeren Schüler zum Rechtschreiben zu befähigen. In der Hauptsache muß letzteres durch fortdauernde Übung und sichere Gewöhnung begründet und bis zur unbewußt sicheren Anwendung fortgeführt werden; denn der Schüler ist im jüngeren Alter meist gar nicht imstande, die Regel zu konstruieren und ohne Mithilfe des Lehrers im Zweifelfalle anzuwenden; erst allmählich wird

[1]) Gute Beispiele bei Rein, Pickel u. Scheller, Theorie u. Praxis des Volksschulunterr. 3.—7. Schuljahr.

auch hierin einige Übung erzielt. Je älter der Schüler wird, desto ersprießlicher wird ihm die Kenntnis der Regel werden; wenn sie ihm in der Hauptsache auch nur da zu nützen scheint, wo er schwankt, so wirkt sie doch auch sonst, wie zum Teil auch bei dem jüngeren Schüler, wenn sie induktiv gefunden worden ist, durch die unbewußte Beeinflussung seitens der im Bewußtsein miteinander verbundenen Einzelvorstellungen, aus denen sie gewonnen wurde.

Diktierübungen.

Die Diktierübungen haben hauptsächlich darin ihren Wert, daß sie dem Schüler eine weitere Gelegenheit geben, sein Können zu beweisen; sie sind also wertlos, wenn nicht eine Reihe von mündlichen Übungen vorausgegangen ist, welche dieses Können herbeigeführt und sichergestellt haben. Aber sie haben auch für den Lehrer einen bestimmten Wert; denn er kann sich in einer verhältnismäßig kurzen Zeit den Nachweis verschaffen, inwieweit sein Unterricht das Rechte getroffen hat; wollte er mit der gleichen Sicherheit dies bei allen Schülern erreichen, so wäre ein viel größerer Zeitaufwand erforderlich. Damit diese Probe jedoch auch wirklich zutreffe, müssen bei dem Diktieren verschiedene Voraussetzungen erfüllt sein, ohne welche das Resultat unzuverlässig ist. Das Diktat darf nicht zu lang sein; denn jüngere Schüler vermögen die gespannte Aufmerksamkeit, welche diese Thätigkeit erfordert, nur kurze Zeit (Maximum ½ Stunde) zu ertragen. Es darf aber auch nicht zu schnell diktiert werden, weil sonst der Schüler teils zu schlechter Schrift veranlaßt wird, teils nicht die zur Reproduktion nötige Ruhe und Sammlung finden kann. Umgekehrt ist es auch ein Mangel, wenn das Tempo gar zu langsam wird, oder, was häufiger der Fall ist, wenn der Lehrer das Vorgesprochene oft wiederholt. Im allgemeinen empfiehlt es sich, zuerst den ganzen Satz laut, deutlich und langsam zu sagen, wobei die Schüler, um nur denken und auffassen zu müssen, nicht schreiben dürfen. Alsdann werden die einzelnen Stücke des Satzes, wenn derselbe zusammengesetzt ist, nochmals in gleicher Weise wiederholt und niedergeschrieben, während bei einfachen Sätzen in der Regel das einmalige Sagen genügt, da der Stoff den Schülern aus ihrem Lesestücke vollständig bekannt ist. Kein Schüler darf Zwischenfragen stellen, sondern er läßt schlimmsten Falls eine Lücke; denn nur dadurch werden alle Schüler an Aufmerksamkeit auf das Diktat gewöhnt. Ist das letztere beendet, so wird von dem Lehrer nochmals das Ganze recht deutlich und langsam, Satz für Satz gelesen, wobei es den Schülern frei steht, Lücken auszufüllen, welche bei der Niederschrift geblieben waren. Die Schüler werden gleichzeitig nicht für mehrere Thätigkeiten in Anspruch zu nehmen sein; dies wird z. B. der Fall sein, wenn sie sachlich Unbekanntes auffassen und schreiben, oder wenn sie zusammengesetzte Sätze

mit einem Blicke umfassen müssen. In diese Diktierübungen Fremdwörter zu verarbeiten, ist nicht zu empfehlen; diese lernt der Knabe am besten mit der fremden Sprache, und nur in Anstalten, wo dies in ausreichender Weise nicht geschieht, kann auch die Schreibung von Fremdwörtern gelegentlich Gegenstand der Unterweisung sein.

Korrektur. Da in den höheren Lehranstalten der Übungscharakter des Diktats sehr in den Hintergrund getreten und die Herbeiführung des Urteils des Lehrers die Hauptsache geworden ist, so unterbleibt gewöhnlich hier eine Art der Korrektur, welche pädagogisch betrachtet für die Förderung des Könnens bei den Schülern wertvoller ist, als die Korrektur der Niederschrift durch den Lehrer, wir meinen die Einrichtung, daß die Schüler das Lesebuch vornehmen, das Diktat damit vergleichen und nun die Niederschrift auf Grund des Gedruckten selbst berichtigen. Erst dann erfolgt die Durchnahme durch den Lehrer, der die übersehenen Fehler unterstreicht und ihre nachträgliche Verbesserung durch den Schüler veranlaßt. Die gewöhnliche Art, welche als Korrektur an höheren Schulen üblich ist, stellt lediglich die Information des Lehrers durch die Durchsicht in den Vordergrund und gerät hierbei leicht auf einen falschen Weg. Statt nämlich darauf auszugehen, alle orthographischen Fehler zu vermeiden durch sorgfältige Vorbereitung der Niederschrift, wird es als regelmäßig vorausgesetzt, daß Fehler gemacht werden, und wenn man manchmal derartige Besprechungen von Diktaten mit anhört, erhält man den Eindruck, als habe der Lehrer eine gewisse Freude daran, die Schüler für die gemachten Fehler strafen zu können, an denen seiner Ansicht nach natürlich nur sie allein wegen ihrer Unaufmerksamkeit, Dummheit oder Faulheit die Schuld trifft, nicht ihn für sein verkehrtes Verfahren. Wenn man die gewöhnliche Art der Korrektur festhält, so muß wenigstens die nachträgliche Besprechung dafür sorgen, daß die falschen Wortbilder durch energische Behandlung, wozu häufiges Zurückkommen auf dieselben und Gruppenbildung gehört, wieder verdrängt und durch richtige Vorstellungen ersetzt werden. Hierbei thut Abschreiben des richtigen Wortes und Aufsuchen von ähnlichen Begriffen durch den Schüler gute Dienste[1]).

Variationen. Die orthographischen Niederschriften können bereits in Sexta mit wirkungsvolleren Übungen vertauscht werden, welche schon wiederholt erwähnt worden sind. Im Anschluß an Lesestücke können aus dem Stoffe derselben Sätze zusammengestellt werden, an denen grammatische und orthographische Übungen vorzunehmen sind, und welche dann von dem Lehrer diktiert werden. Am Schlusse der Behandlung kann man Wörter-

---

[1]) Hamann, Deutsche Korrekturstunde. Progr. Gumbinnen 1854.

gruppen zusammenfassen, aus denen die Schüler die Regel ableiten: häufiger vorkommende Fehler aus früheren Diktaten werden dabei besonders zu berücksichtigen sein. Weiter werden den Schülern im Anschlusse an das Lesestück Aufgaben gegeben, welche in verkürzter Wiedergabe des Ganzen oder einzelner Teile bestehen, oder welche an die mündlichen Übungen anzuknüpfen sind, wobei es sich um die Änderung der Aufeinanderfolge oder um die Erzählung durch eine der beteiligten Personen handelt. Hält es der Lehrer für erforderlich, daß besondere, ihrer Schreibweise wegen wichtige Wörter dabei zur Verwendung kommen, so kann den Schülern diese Aufgabe ausdrücklich gestellt werden.

Aufsätze. Derartige Aufgaben bilden die Überleitung zu denjenigen Übungen in der Muttersprache, welche man mit dem Namen „Aufsätze" bezeichnet. Bei diesen handelt es sich um Darstellung eines Inhaltes in sprachrichtiger Form, wobei der Selbstthätigkeit des Schülers zunehmend größere Freiheit gelassen wird. Voraussetzung für die Anfertigung von Aufsätzen ist, daß die technische Fertigkeit im Schreiben und die Kenntnis der Rechtschreibung in der Hauptsache erworben ist. Denn so lange der Schüler der Form und dem Inhalte eine gespannte Aufmerksamkeit zuwenden muß und der Vorstellungsverlauf in dem ersteren Gebiete nicht unbewußt und ohne alles Hindernis sich vollzieht, ist eine befriedigende Leistung nicht zu erwarten.

Die Vorbereitung für die schriftliche Darstellung bildet auch hier der mündliche Unterricht, und es darf dem Schüler bei jener keine Thätigkeit zugemutet werden, die ihm nicht durch diesen geläufig und vertraut geworden ist. Der Aufsatz setzt sich zusammen aus Sätzen; wenn also das Sprechen in Sätzen nicht unablässig geübt worden ist, so wird der Schüler nicht imstande sein, solche beim Schreiben zu bilden. Bei der Aneinanderreihung der Sätze bedient sich die Sprache der Bindewörter; sind diese dem Schüler im mündlichen Verkehr unbekannt geblieben, so kann man sie im schriftlichen nicht von ihm verlangen. Die schriftliche Darstellung erfordert die Anwendung der Hochsprache; sie kann aber nicht in dieser erfolgen, wenn der Schüler nicht in den mündlichen Übungen sich den Besitz derselben errungen hat. Endlich muß der Schüler geübt sein, eine Anzahl von Gedankenreihen festzuhalten und zu übersehen, um dieselben richtig zu gruppieren; er muß die einzelnen Teile auseinanderhalten und miteinander verbinden können; auch diese Fertigkeit kann ihm nur reichliche mündliche Übung verschaffen. Was den Inhalt betrifft, so muß hier die Regel strenge beobachtet werden, daß nichts gearbeitet werde, was außerhalb des Erfahrungs- und Gesichtskreises des Schülers liegt.

§ 32. Das Lehrverfahren. Der Aufsatz.

In dem Kursus der Sexta wird man meist die oben (S. 373 f.) erwähnten Vorübungen für den Aufsatz vornehmen, während gegen Ende des Sexta-Kursus und in Quinta die Aufsätze in ihrer unmittelbaren Gestalt beginnen [1]. Diese Schreibübungen können zunächst und am häufigsten nur gegebene Gedanken enthalten, also reproduktiv sein. Letztere werden in Gestalt von Geschichten und Sagen, Zügen aus dem Leben berühmter Männer, Ereignissen aus der vaterländischen oder Lokalgeschichte oder Fabeln teils von dem Lehrer vor- und von den Schülern unter seiner Leitung wiederholt nacherzählt, teils der Sagengeschichte im Unterrichte und dem Lesebuche entnommen, nachdem eine genügende sachliche und sprachliche Behandlung des Lesestoffes stattgefunden hat. Hier ist dem Schüler mit dem Stoffe auch die sprachliche Form in der Hauptsache gegeben, und seine Thätigkeit besteht darin, wie er in dem Unterrichte gelernt und oft gethan hat, was im Lesestücke in einer breiteren und sprachlich musterhaften Darstellung ihm vorgeführt wurde, nun in den Hauptgedanken und in seiner Erzählungsweise wiederzugeben [2]. Letztere muß einfach und kurz, aber klar, bezeichnend und richtig sein. Zu verlangen, daß schon der Quintaner schwierigere Satzgefüge und Perioden verwende, heißt einfach verkennen, daß die schriftliche Darstellung nur der Niederschlag der mündlichen sein kann. Wenn er am Ende des Quintakursus in seinem Stile die Relativsätze und die gewöhnlicheren Konjunktionalsätze, die ihm zugleich in dem fremdsprachlichen Unterrichte geläufiger geworden sind, richtig zu verwenden versteht, so wird man sich damit gänzlich zufrieden geben können. Der Inhalt kann aber auch der Erfahrung des Schülers entnommen werden; hier wird besonders der naturbeschreibende Unterricht in der Lage sein, Stoff zu liefern. Voraussetzung dabei ist, daß der naturkundliche Unterricht den Inhalt dem Schüler zu vollständiger Klarheit gebracht und fest eingeprägt hat, und daß zugleich auf die sprachliche Form insoweit Rücksicht genommen wurde, daß der Schüler aus vielen Beispielen in der Klasse den Gang, den seine Beschreibung einzuschlagen, und die Worte, die er zu verwenden hat, kennt. Überhaupt ist der Aufsatz stets aus denjenigen in der Schule entwickelten Gedankenkreisen zu wählen, für welche augenblicklich das Interesse am regsten ist. Die

Zu V.

---

[1] Die preuß. Lehrpl. v. 1892 halten noch den veralteten Standpunkt fest, daß in VI nur Rechtschreibeübungen, in V „erste Versuche im schriftlichen Nacherzählen" vorkommen sollen. Diese letzteren können bei richtiger Anleitung schon im 3. Schuljahre der Vorschulen eintreten.

[2] Für die Vorbereitung und Behandlung solcher Aufgaben vgl. Rein, Pickel u. Scheller, Theorie u. Praxis d. Volksschulunterr. 3. Schulj. S. 152 ff., 4. Schulj. S. 180 ff.

ersten Aufsätze werden gemeinsam an der Wandtafel unter Leitung des Lehrers gemacht. Vom einfachen Satze schreitet man dabei zum zusammengesetzten fort. Die Interpunktion ist schon vorher im Anschluß an die Satzlehre und im Diktat eingeübt. Die Hauptsache ist bei dieser Übung, daß das Bezeichnende des Aufsatzes, die Selbstthätigkeit und die Freiheit des Schülers in der Wahl des Ausdruckes, von Anfang an richtig zur Geltung gelange. Nachfolgende Behandlung, welche aus dem Sextaunterrichte hervorgegangen ist, möge zeigen, wie ungefähr dieses Ziel erreicht werden kann.

Das Lesestück „König Friedrich und sein Nachbar" von Hebel ist im Unterrichte in der oben (S. 314) geschilderten Weise behandelt worden. Die Überschriften lauteten bei der stücklichen Zerlegung 1) Schloß und Mühle, 2) Angebot des Königs, 3) Zurückweisung desselben durch den Müller, 4) Die Drohung des Königs, 5) Die Festigkeit des Müllers, 6) Die Gerechtigkeit des Königs. Aus dem Sprachstoffe sind die Begriffe: Luftschloß, Klapperwerk, Geld wie Laub haben, ein Gebot thun, einem feil sein, Kammergericht, Freimütigkeit, den Segen ererben zur Bereicherung des Sprachgutes auserseheu. Von Satzverbindungen sind die mit „denn" und „aber", mit „da, weil, wenn, um zu, der, damit" und einzelne Relativformen geübt worden. Diese Erwerbungen sollen in dem Aufsätzchen Verwendung finden. Das Verfahren zur Gewinnung des Aufsatztextes ist folgendes. Die Überschriften, deren Teile voraussichtlich noch in der Stunde behandelt werden können, werden nach einander an die Wandtafel geschrieben und unterstrichen; bei jeder Überschrift muß kurz der Inhalt des betr. Teiles angegeben werden. Alsdann beginnt die Thätigkeit zur Feststellung des Textes. Die Schüler müssen denselben in der Art finden, daß zunächst eine kurze Zusammenfassung dessen, was in dem an der Tafel durch die Überschrift bezeichneten Teile enthalten sein soll, gegeben wird. Ein besserer Schüler drückt diesen Inhalt in einem Satze aus, der, nach etwaiger Ausscheidung von Falschem oder Unbrauchbarem, an die Tafel geschrieben wird. Nun erfolgt die Fort- und Umbildung dieses Satzes zunächst durch Einführung von synonymen Begriffen, wenn diese erschöpft ist, durch Anwendung der geübten Satzbildungen, wobei sich alle Schüler mit Beiträgen beteiligen[1]). Alles Gefundene wird über den zuerst gewonnenen betr. Begriff bezw. Satz an der Wandtafel angeschrieben. Alsdann kommt das Wichtigste, nämlich die Anleitung der Schüler, eine Auswahl zu treffen. Diese geht in der Weise vor sich, daß alle Verbindungen und Vertauschungen, welche mittels

---

1) Ähnliche Behandlung bei O. Lyon, D. Lektüre rc. z. B. S. 36. 41. 49. 55 u. ö.

des angeschriebenen Sprachmaterials bewerkstelligt werden können, nacheinander vorgenommen werden, wobei es nicht genügt, einen Begriff durch einen anderen ersetzen zu lassen, sondern wobei jedesmal der Satz in seiner ganzen Ausdehnung durchgeführt werden muß. Bei den ersten Aufsatzversuchen wird dieser Prozeß mehrere Stunden beanspruchen; er darf erst als vollendet gelten, wenn auch die schwachen Schüler in der Lage sind, von jedem Satze mindestens eine der verschiedenen Variationen ohne Anstoß zu verwenden. Der gewonnene Aufsatztext mit seinen Variationen lautete folgendermaßen.

1) Schloß und Mühle.

(der Große) (besaß)
König Friedrich II. von Preußen hatte ein schönes Lustschloß, in
wo er gerne wohnte.
lebte.) war
(gerne war.) befand sich
dem er sich gerne aufhielt. In der Nähe aber stand eine Mühle,
weil
über deren Klapperwerk sich der König oft ärgerte, wenn sie ihn in seinen Gedanken störte.
deren Klapperwerk den König oft in seinen Gedanken störte.
oft störte.
welche den König oft durch das Klapperwerk ihrer Räder störte.

2) Angebot des Königs.

Als der König einmal über das Klappern sehr böse war, ließ er
Als einmal der Lärm wieder recht groß war, schickte der König
Eines Tages, als die Mühle wieder sehr laut klapperte, ließ der König
den Müller durch einen Bedienten holen
nach dem Müller, sagte, er müsse ihm die Mühle verkaufen.
Nachbar sagte, er wolle die Mühle kaufen. Ein
den Müller rufen und wollte ihm seine Mühle abkaufen. Da
König hat Geld wie Laub ; so that auch Friedrich d. Gr. erst ein Gebot,
der König Geld wie Laub hatte, so that er immer höhere
um die Mühle zu bekommen.
dann immer ein höheres, um den Müller zu bewegen, die Mühle zu verkaufen.
Gebote, weil der Müller keine Lust zeigte, seine Mühle herzugeben.

3) Zurückweisung desselben durch den Müller.

So viel aber auch der König bot, der Müller blieb dabei, daß die Mühle ihm nicht feil sei; denn er
Diesem aber war die Mühle nicht feil, weil er
Dieser aber blieb dabei, daß sie ihm nicht feil sei; denn er

4) Drohung des Königs.

wollte, daß auch seine Kinder mit der Mühle den Segen ihrer Vorfahren ererben sollten. Als alles
auf ihr den Segen seiner Vorfahren ererbt hatte. Schließlich
habe auf ihr den Segen seiner Vorfahren ererbt. Zuletzt
umsonst war, ihm Geld
böse sagte zu dem Müller die Mühle
wurde der König zornig und drohte dem Müller, er werde einen Preis

5) Festigkeit des Müllers.

geben und die Mühle abbrechen lassen. Doch auch das half
taxieren und niederreißen lassen. Der Müller aber
bestimmen und dann die Mühle niederreißen lassen. Der Müller aber

nichts; denn der Müller fürchtete sich nicht,
fürchtete sich nicht erwiderte { da sei auch das
er werde ihn bei
ließ sich nicht schrecken, sondern erklärte dem König, er werde das

6) Gerechtigkeit des Königs.

Kammergericht noch da, das werde ihm schon Schutz geben.
dem Kammergericht verklagen. Da der König die Freimütigkeit liebte und zu-
Kammergericht zuhilfe rufen. Dem König gefiel die Freimütigkeit

Fürst freute er sich über die Uner-
gleich ein sehr gerechter Herr war verzichtete er auf die Mühle
des Müllers, und da er sehr gerecht war, gab er seine Absicht auf
schrockenheit des Müllers und ließ die Mühle stehen.
und entließ den unerschrockenen Müller gnädig.
und ließ dem Müller sein Eigentum.

Bezüglich der orthographischen Behandlung sei nur noch bemerkt, daß die noch unsicheren oder unbekannten Wörter vor dem Beginne des Anschreibens des Aufsatztextes besprochen, buchstabiert und an die Wandtafel geschrieben werden. Die Befestigung erfolgt während der Anschrift der Textvariationen des Aufsatzes, wobei man die fraglichen Begriffe noch durch Unterstreichen hervorheben kann. Stellt sich irgend eine Unsicherheit in der Schreibweise von Wörtern heraus, welche bereits in eine Regel eingeordnet sind, so muß außer der Regel immer eine ganze Reihe in das Gedächtnis zurückgerufen werden, weil nur in dieser die Einzelerscheinung gesichert werden kann.

Im Fortschritte des Unterrichts wird die Arbeit immer selbständiger; die von den Schülern unter Anleitung des Lehrers festgestellte Disposition erscheint anfangs in Fragen, später in Überschriften, Stichworten ꝛc. Selbstverständlich muß die bestimmte Aufgabe noch einmal eingehend sachlich und sprachlich im Unterrichte erörtert werden. Das Naturgemäße ist hierbei, daß dies von dem Lehrer geschieht, der den betreffenden Unterricht erteilt, wie der Aufsatz selbst auch am richtigsten von demselben korrigiert und beurteilt wird. Denn nur er vermag alles in Betracht zu ziehen, was bei einer richtigen und gerechten Beurteilung erwogen werden muß; zugleich darf er nicht des Vorteils verlustig gehen, den jede derartige Leistung und Probe dem Lehrer bieten kann. Denn wie kaum je bei der mündlichen Leistung, ist er hier in der Lage, der Reihenbildung der Schüler nachzugehen, Verdunkelungen und Kreuzungen zu bemerken und sie nachher zu berichtigen, für sein künftiges Lehrverfahren aber die wertvollsten Schlüsse zu ziehen, wenn er der Selbsterkenntnis nicht unzugänglich ist. Wo solche beschreibenden Aufsätze an andere sinnliche Stoffe angeschlossen werden, die ebenfalls Gegenstände der Erfahrung für den Schüler sind (Schulzimmer, Schulgebäude ꝛc.), muß durch das Lesebuch der Weg gebahnt sein, den die Darstellung des Schülers zu nehmen hat. Die Besprechung knüpft an das behandelte Lesestück an und leitet aus

demselben den Gang der neuen Betrachtung ab; und wenn es auch noch nicht zur Bildung eines Gesetzes kommt, so kann der Schüler doch namentlich vermöge seiner eigenen Nachahmung eine Ahnung erhalten, daß es hier gewisse typische Vorgänge giebt. Endlich kann der Stoff aus eigenen Erlebnissen der Schüler genommen sein; nur müssen dieselben auf dieser Stufe wegen der gemeinsamen Vorbereitung auch gemeinsam erlebte Vorgänge betreffen. Hier handelt es sich darum, den Stoff festzustellen, bezw. aus den verschiedenen Beiträgen, welche die Schüler zur Gewinnung desselben liefern, das Wesentliche und Brauchbare herauszuheben. Da die Form meist ziemlich unabhängig von Vorbildern hergestellt werden muß, so muß auf ihre Erarbeitung mit den Schülern größere Mühe und mehr Zeit verwendet werden; deshalb ist es empfehlenswert, diese Aufgaben an das Ende des Quintakursus zu legen. Mit den zuletzt dargestellten Aufgaben ist das Gebiet der Reproduktion verlassen und das der Produktion d. h. der Darstellung eigener Gedanken betreten worden. Dieselbe kann auf dreierlei Weise herbeigeführt werden. Der Stoff kann bekannt sein, und den Schülern liegt es ob, die Form zu finden; wir haben schon oben (S. 321 ff.) derartige Aufgaben im Unterrichte behandelt. Oder den Schülern ist die sprachliche Behandlung eines der gestellten Aufgabe nahe verwandten Falles bekannt, und ihre Leistung besteht darin, in diese Form einen von ihnen zu findenden Inhalt einzufügen, oder endlich beides, Inhalt und Form, ist von dem Schüler zu suchen. Die Schwierigkeit dieser Aufgabe ist eine verschiedene, auch ihre Wirksamkeit auf die Entwickelung der Seelenkräfte, wie dies kurz dargethan werden soll[1]). Arten der Aufgaben.

Im ersten Falle handelt es sich um neue Kombination vorhandener Vorstellungsreihen. Die leichteste Art, die im wesentlichen sehr einfache Denkthätigkeiten zu Voraussetzung hat, ist die, wenn die Zahlen- oder Personenverhältnisse des als Vorlage dienenden Stückes nach Angabe des Lehrers geändert werden müssen, oder wenn andere Tempora und Modi gewählt werden sollen. Dabei wird in der Hauptsache nur eine bestimmte Kategorie des Urteilens fortgesetzt geübt, sie sind also hauptsächlich da am Platze, wo man eine Sicherheit in diesen Urteilsbildungen erzeugen will. Wenn auch anfänglich die aktive Phantasie beteiligt wird, so tritt dieselbe doch bald zurück, und die Übungen nehmen einen ziemlich mechanischen Verlauf. Schon viel mehr Ansprüche an das Urteil und an das Denken stellen die Aufgaben, in denen die Vorlage verkürzt wiedergegeben werden

---

[1]) Die preuß. Lehrpl. v. 1892 stecken das Ziel des deutschen Unterrichts etwas zu niedrig, wenn sie auch noch für IV nur „Rechtschreibeübungen und schriftliches freieres Nacherzählen des in der Klasse Gehörten" fordern.

soll, weil es sich hier um ein Vergleichen und Ausscheiden des Unwesentlichen handelt. Die Phantasie wird in Bewegung gesetzt, wenn die Aufgabe gestellt wird, ein Gespräch in eine Erzählung oder eine Beschreibung in einen Brief an einen Altersgenossen zu verwandeln; im letzteren Falle kann die Phantasie deswegen mit Nutzen in Anspruch genommen werden, weil der Schüler aus seiner eigenen Erfahrungs- und Gefühlswelt sich leicht in die entsprechende des Genossen versetzen kann. Bei der zweiten Art von Aufgaben handelt es sich für den Schüler um Erneuerung gewohnter Vorstellungsreihen in bestimmter Folge. Z. B. wenn im naturkundlichen Unterrichte für die Beschreibung von Tieren und Pflanzen eine bestimmte Reihenfolge eingehalten wird, so muß der Schüler in Quinta imstande sein, ein noch nicht im Unterrichte behandeltes Exemplar, dessen Gestalt, Teile 2c. ihm aber im wesentlichen bekannt sind, in dieser Reihenfolge (Disposition) zu betrachten und zu beschreiben. Voraussetzung dabei ist aber, daß die Disposition wenigstens an einem Musterbeispiele ganz fest steht, an das sich der Vorstellungsverlauf fest anklammern kann. Am meisten nehmen die Aufgaben der dritten Art die geistigen Fähigkeiten in Anspruch. Der Inhalt muß durch Erinnerung und Phantasie beschafft und durch Denken in die richtige Form gebracht werden; dieselben werden sich daher auch verhältnismäßig selten für die untere, wohl aber besonders für die mittlere Stufe eignen.

Bisher wurden die Stoffe zu den Aufgaben wesentlich dem deutschen und dem naturkundlichen Unterrichte entnommen; wenn dies aber auch die Regel sein mag und bei der gewöhnlichen Gestaltung unserer Lehrerverhältnisse notwendig wird, so darf doch grundsätzlich kein Unterrichtszweig ausgeschlossen werden. Namentlich kann der fremdsprachliche Unterricht, wenn, wie hier vorausgesetzt wird, auch schon auf der untersten Stufe überall zusammenhängende Lesestücke verwandt werden, den Aufsätzen reichen Inhalt liefern; die sprachliche Form wird hier in größerer Freiheit von den Schülern zu finden sein, was ja ebenfalls seine Vorzüge hat. Aber auch der Religions- und Geographieunterricht und die Behandlung der Sagengeschichte können für die Aufsätze fruchtbar gemacht werden; es sei hier nur an die biblische Geschichte erinnert in der Art, wie sie von Hebel erzählt worden ist, an die Darstellung z. B. Siegfrieds nach der Sage und im Anschlusse an einzelne Gedichte dieser Stufe, oder an die Beschreibung eines Flusses, Baches, Berges 2c. aus der heimatlichen Umgebung. Unbedingt muß stets der Grundsatz festgehalten werden, daß die Schüler nur veranlaßt werden dürfen, über ihnen bekannte Stoffe zu schreiben; denn ehe die Gedanken und Vorstellungen vorhanden sind, kann

man sie nicht mündlich oder schriftlich darstellen. Ob die Gedanken aber vorhanden sind, wenn man auch geneigt ist, dieselben nach der Erfahrung vorauszusetzen, kann doch nur als sicher angenommen werden, wenn der Unterricht sich von deren Vorhandensein überzeugt, sie aus den Vorstellungsmassen herausgehoben und in besonderen Zusammenhängen befestigt hat. Darum kann man die Forderung auch so gestalten, daß im wesentlichen nur der befestigte und gesicherte Unterrichtsstoff den Schülern zur schriftlichen Wiedergabe vorgelegt werden sollte.

Ein Hauptfehler unserer höheren Lehranstalten besteht darin, daß auf der unteren und mittleren Stufe zu selten Aufsätze gefertigt werden. Was will es heißen, wenn alle drei bis vier Wochen eine solche Aufgabe gestellt wird?[1]). Schreiben lernt man nur durch Schreiben, und wenn man den Vorgang der Volksschule, welche in dieser Hinsicht viel richtigere Grundsätze befolgt, indem sie fast täglich kleine Aufsätze fertigen läßt, damit abweisen will, daß man auf die geistbildende Wirkung des fremdsprachlichen Unterrichtes hinweist, so ist ein solcher Einwand umsoweniger stichhaltig, als die verderbliche Wirkung dieses Unterrichtes auf die Stilbildung unserer Schüler in ihrer Muttersprache deutlich genug zutage liegt. Man wendet die Korrekturlast bei häufiger Anfertigung von Aufsätzen ein: aber erstlich brauchen diese Aufsätze nicht groß zu sein, und erst in diesem Falle kann von einer gewissen Last gesprochen werden, sodann aber wurde oben gefordert, daß nur gehörig vorbereitete Stoffe — wozu natürlich auch gehört, daß die Schreibweise schwierigerer Wörter sorgfältig besprochen und eingeprägt worden ist — dem Schüler zur schriftlichen Darstellung gegeben werden. Ist dies der Fall, so kann das, was der Verbesserung bedarf, nicht bedeutend sein. Übrigens kann der Lehrer auch erst, wie schon oben (S. 377 ff.) erwähnt wurde, eine Vorkorrektur durch die Schüler eintreten lassen, wobei sich seine Nachkorrektur auf die stehengebliebenen Fehler und die Beurteilung der Leistung beschränkt. Letztere muß stets gegeben werden; denn wenn der Schüler seine Kraft angestrengt hat, um den Lehrer zu befriedigen, so hat er auch ein Recht darauf, zu erfahren, inwieweit ihm dies gelungen ist. Und zwar muß dies Urteil mit einem verständlichen Prädikate erteilt, nicht etwa bloß die Zahl der Fehler angestrichen werden. Bei keinem Lehrgegenstande ist die Mitwirkung des Hauses so notwendig und auch so einfach zu beschaffen, wie bei den Aufgaben der Muttersprache. Wenn nun auch überall es

Zahl der Aufsätze.

[1]) NL. S. 66 bestimmen für „IV—IIB häusliche deutsche Aufsätze allgemein nur alle vier Wochen", erkennen aber S. 71 in „dem Geiste unserer Sprache angemesseneren deutschen Übersetzungen aus den Fremdsprachen, sowie in den vorgesehenen regelmäßigen deutschen Klassenarbeiten aus den meisten übrigen Fächern eine besondere Unterstützung der Übung im schriftlichen Ausdr."

wünschenswert erscheint, daß die Eltern von den Leistungen der Schüler unterrichtet sind, so ist dies doch hier ganz besonders der Fall, weil man den meisten Eltern, deren Kinder höhere Schulen besuchen, zutrauen kann, daß sie in der Lage sind, das mangelhafte Sprachvermögen der Kinder in der Muttersprache durch aufmerksame und verständige Anleitung zu bereichern und zu fördern. Es sind ihnen aus diesem Grunde alle Arbeiten zur Kenntnisnahme vorzulegen und mit ihrer Unterschrift versehen wieder dem Lehrer einzuliefern.

Korrektur. Die Korrektur des Lehrers selbst muß sorgfältig, sauber und leicht erkenntlich sein. Für letzteren Zweck empfiehlt es sich, schon von unten herauf bestimmte Zeichen einzuführen, die durch die Konferenz festgestellt werden, dann durch alle Klassen fortlaufen und für alle Lehrer obligatorisch sind[1]. Z. B.: O = orthographischer Fehler; J = Interpunktion; Γ = Auslassung; ≌ = falsche Wendung; A = falscher Ausdruck u. s. w. Wenn aber die Korrektur ihren Zweck erfüllen soll, so muß mit der größten Energie darauf gehalten werden, daß die Fehler auch wirklich verbessert werden. Dies mag am Rande geschehen, wenn, wie dies die Regel sein sollte, nur wenige vorhanden sind; dabei hat der Schüler den großen Vorteil, daß er das Richtige neben dem Falschen sieht und durch den Gegensatz sich das erstere besser und sicherer einprägt. Sind die Fehler zahlreich, so ist eine saubere Abschrift zu liefern, die sich auch schon aus kalligraphischen Gründen auf dieser Stufe empfiehlt. Doch genügt weder Korrektur noch Abschrift, wenn es sich um orthographische Fehler handelt; vielmehr kann es sich der Lehrer hier nicht ersparen, in einer der nächsten Stunden sich durch Buchstabieren und, noch besser, durch Anschreiben an die Wandtafel, vielleicht auch durch ein kurzes Extemporale die Überzeugung zu verschaffen, daß nun das Richtige auch wirklich eingeprägt ist; häufiger und allgemein wiederkehrende Fehler muß er sich aufzeichnen, um so lange immer wieder auf dieselben zurückzukommen, bis Sicherheit in der Schreibweise erreicht ist.

In IV u. III. Auf der mittleren und oberen Stufe wird der Grundsatz, daß der Aufsatz aus dem Unterrichte hervorgehen muß, nicht verlassen, wie auch die übrigen didaktischen Grundsätze hier im wesentlichen keine anderen sind, als unten; die Aufgaben wechseln und werden größer und schwieriger, wie die geistigen Vermögen der Schüler wachsen. Die Art und Weise, wie die Unterrichtsmittel dem Geiste darzubieten sind, bleiben unverändert, denn die Natur des letzteren bleibt ebenfalls die gleiche.

Stilistische Anforderungen. Es ist oben dargelegt worden, daß in Quarta noch die Erzählung

---

[1] Solche Zeichen schlägt vor Ihm, Gymn. 7, 73; andere in Pr. des Casseler Friedr.-G. 1887 S. 30, bei Klee, ZDU. 2, 64 A. 1 u. Schnippel, Ausg. Lehrpl. S. 21.

und ihre Abarten überwiegen, während der Lesestoff der Tertia mehr den Beschreibungen und Schilderungen Rechnung trägt[1]). In Quarta wird also im allgemeinen der Anschluß an die Erzählungen des Lesebuches stofflich geboten sein, soweit der deutsche Unterricht die Aufgaben liefert; aber es muß hier größere Selbständigkeit der Form gefordert werden, und während in Quinta die Satzverbindung sich auf den Relativsatz und die gewöhnlichsten Konjunktionalsätze beschränkte, so wird der Quartaner mit allen Konjunktionalsätzen in ihrer richtigen Anwendung vertraut werden müssen. Ja es wird nicht vereinzelt schon von der einfachen Periode, also soweit dieselbe aus zwei verschieden untergeordneten Relativsätzen oder aus einem Konjunktional- und einem Relativsatze besteht, Gebrauch gemacht werden müssen; größere Satzganze sind in der Regel nicht zu gestatten, da dieselben in diesem Alter noch nicht ohne Schwierigkeit überschaut und fast immer falsch gebildet werden. Auch der Wortschatz kann freier behandelt werden, und es empfiehlt sich sogar, daß der Lehrer die Anwendung bestimmter Worte und Wortverbindungen untersagt und den Schülern die Ersetzung derselben durch synonyme Begriffe und Verbindungen von ähnlicher Bedeutung zur Pflicht macht. Die ganze Form der Erzählung muß überhaupt in der Regel verlassen und durch eine der oben (S. 319 ff.) erwähnten Aufgaben ersetzt oder auch in die dramatische Form umgesetzt werden. Natürlich können und müssen die Aufgaben auch dem übrigen Unterrichte entnommen werden. Die von dem naturkundlichen gelieferten Stoffe muß der Schüler sprachlich jetzt schon selbständig einkleiden, wenn ihm der Lehrer auch noch den Weg zeigt, und es ist dabei besonderes Gewicht darauf zu legen, daß die sozialen und sympathetischen Interessen bei der Behandlung ihre Förderung finden. Historische Stoffe wachsen aus dem fremdsprachlichen und dem sagengeschichtlichen oder geschichtlichen Unterrichte in nicht zu bewältigender Fülle zu; auf den Gymnasien und Realgymnasien können Geschichte und Latein durch die Lebensbeschreibungen berühmter Männer des Altertums in die fruchtbarste Verbindung gebracht werden; aber auch die französische Lektüre liefert hier schon eine Menge von Verknüpfungspunkten mit dem geschichtlichen und deutschen Unterrichte. Die Wahl der Themata hat nach Kon-

[1]) Mützell, ZGW. 1849, 387 ff. u. 1853 Suppl. S. 174 ff. — Franke, Fehler bei d. Wahl d. Themen zu deutschen Aufs. Progr. Sagan 1855. — Vogel, Z. Method. d. deutschen Aufs., ZGW. 27, 881. — O. Steinwender, Der deutsche Aufs. am Untergymn. ZÖG. 31, 135. — F. Bauer, Wahl u. Einübung des Aufs. in den zwei untersten Gymnasialklassen ebd. 35, 686. — Ders., D. Korrektur d. deutschen Aufs. in d. zwei untersten Gymn.-Kl. ebd. 32, 691. — Jonas, Deutscher Aufsatz in den Tertien. Progr. Stettin 1872. — F. Willomitzer, Zur Method. d. deutschen Stilübungen. ZRW. 1878, 65. — Deinhardt u. Schmid, Aufsätze in h. Lehranst. in EgEW. 1², 282 u. 298. — Heidingsfeld LP. 10, 33. — Fr. Ziller, Planm. Anl. z. Aufsatzbild. Pr. Rg. Osnabrück 1893. — Schnippel, Ausg. Lehrpl. S. 17 ff. 29 ff.

zentrationspunkten zu geschehen, d. h. ein Unterrichtsstoff, welcher zu der bestimmten Zeit im Mittelpunkte des Unterrichts steht, muß auch im Aufsatz wieder erscheinen. Bei der verdichtenden, verknüpfenden und zusammenfassenden Wirkung, welche die dem Aufsatze vorhergehende Besprechung auf die Reihenbildung der Schüler hat, und welche durch das eigene Durchleben bei dem Schüler noch verstärkt wird, kann sich der erziehende Unterricht eines so wichtigen Mittels nicht begeben, sondern muß dasselbe für seine Zwecke so ergiebig machen als nur möglich. So wird für die Behandlung der Perserkriege im Geschichtsunterrichte z. B. die Lektüre des Miltiades oder Themistokles im altsprachlichen Unterrichte ein Verschmelzungsgegenstand werden, und ein Aufsatz würde z. B. die Teilnahme des Themistokles an dem Perserkriege behandeln. Es käme hierbei darauf an, aus dem Perserkriege die wesentlichsten Züge herauszuheben und diesen das erhöhte Interesse des Schülers zuzuwenden, dadurch, daß die persönliche Teilnahme des Themistokles auf diese angewandt würde; die ethischen Begriffe des Heldenmutes, der Vaterlandsliebe und der nationalen Selbständigkeit würden sich dazugesellen, und so würden nach dieser Seite die Förderung des Umganges mit idealen Persönlichkeiten und die Bekanntschaft mit bedeutsamen Begriffen, soziales und sympathetisches Interesse befriedigt werden.

Was also hier gefordert wird, ist nichts mehr und nichts weniger, als daß im Durchschnitt jede Woche eine kleine freie Arbeit gefertigt und die Aufgaben allen Gegenständen des Klassenunterrichts entnommen werden sollen. Die Zeit wird gefunden werden, wenn diese Arbeiten auf das innigste mit dem Unterrichte in Verbindung gesetzt werden[1]). Man lasse z. B., wenn im Cäsar eine methodische Einheit von einigen Kapiteln zur Wiederholung gestellt ist, einmal nicht die Übersetzung, sondern eine zusammenfassende Darstellung des Inhaltes geben, wie er bei der Besprechung festgestellt wurde; ähnliche Aufgaben finden sich im alt- und neusprachlichen Unterrichte in Menge. In der Geschichte werde ab und zu eine bedeutende Persönlichkeit, statt in mündlicher Wiederholung, vielleicht im Anschlusse an eine Abbildung schriftlich geschildert, die Folgen eines bedeutenden Ereignisses dargelegt, Gruppierungen ähnlicher Thatsachen gegeben u. s. w.; aber auch in der Naturgeschichte, Physik und im Zeichnen erwachsen passende Aufgaben genug. Der Reproduktion des Gelesenen, die bis jetzt überwiegt, trete die des Gelernten ergänzend zur Seite, der

---

[1]) Eine Menge solcher Themen finden sich in den Gießener Gymn.-Progr. von 1890 ff., sowie in denen von Bensheim Gymn. von 1891 ff. — NL. S. 66 verlangen „in der Klasse kürzere Ausarbeitungen über durchgenommene Abschnitte aus dem Deutschen, den Fremdsprachen, Gesch. u. Erdk., sowie den Naturw." Vgl. DE.Rh. 5 (93), 205.

gemeinsamen Arbeit der Vorbereitung des Aufsatzes die selbständigere Anfertigung solcher Aufgaben. Auch wird bei einem solchen Verfahren unter die doch einmal nicht zu leugnenden Neigungen der Schüler Licht und Schatten gleichmäßiger verteilt werden. Die Korrektur wird von dem Lehrer vorgenommen, der die Aufgabe gestellt hat; dadurch wird die Korrekturlast auch auf Lehrer verteilt, die bis jetzt erheblich weniger von ihr betroffen wurden. Gerade diese „Last der Korrektur" wird aber die sämtlichen Lehrer nötigen, ihre Schüler an klares, präzises und knappes Denken zu gewöhnen, da sie ohne dieses nicht die gleichen Eigenschaften beim Schreiben bethätigen können. Selbstverständlich müssen diese Arbeiten durch die ganze Schule hindurch geübt werden.

Beschreibungen und Schilderungen in III.

Die Tertia hat, wie oben dargelegt wurde, hauptsächlich Beschreibung und Schilderung zu kultivieren; wie der Leseunterricht zu diesem Zwecke einzurichten ist, wurde oben besprochen (S. 326 ff.). Es ist von dem Schüler weder hier noch sonstwo zu verlangen, daß er irgend eine Aufgabe rein aus sich heraus, ohne Muster dafür kennen gelernt zu haben, gestalte. Am wenigsten können solche aber bei so schwierigen Aufgaben, wie der Behandlung der Beschreibung und Schilderung, entbehrt werden, welche Betrachtung, Vergleichung, Ausscheidung des Unwesentlichen und Phantasiethätigkeit zugleich in hohem Grade in Anspruch nimmt. Die Nachahmung darf hier nicht unbewußt erfolgen, sondern eine längere Zeit auf das gleiche Ziel gerichtete Lektüre muß das Erfahrungsmaterial liefern, das sich allmählich zu festen, bleibenden Gesetzen gestaltet. Damit soll nicht gesagt sein, daß der Stoff nur der Lektüre entnommen werden soll; im Gegenteil, wenn, wie oben geschah, z. B. das Lesestück „Der Trifels" behandelt wurde, so würde es am meisten entsprechen, die Bildung des Naturgefühls an einem dem Schüler näherstehenden Gegenstande seiner heimatlichen Umgebung zu suchen. In einer Vorbesprechung würde zuerst festgestellt werden, welche wesentlichen Teile bei dem Musterstücke gefunden wurden; Aufgabe des Schülers würde es sein, bei der Besprechung aufzusuchen, ob diese Teile bei der Darstellung der heimatlichen Ruine zu verwenden oder durch andere und durch welche zu ersetzen sind. Die Aufeinanderfolge, welche bei der Beschreibung des Trifels so wirksam war, kann vielleicht, je nach dem Ergebnisse dieser Behandlung, nicht aufrecht erhalten werden: die Besprechung wird aber jedenfalls klar zu machen haben, welche Änderung vorzunehmen ist, um ähnliche Wirkung zu erzielen. Das sprachliche Material liegt dem Schüler zur Benutzung offen, und wer glaubt, daß es von Wert für die Erziehung sei, wenn der Schüler in der Lage sei, Mißgriffe zu machen, könnte es ruhig darauf ankommen lassen; denn der Schüler würde sicher die Fabel von der Dohle und den

Pfauen an seiner Ausstaffierung aus dem dichterischen Sprachvorrate erneuern. Wer aber glaubt, daß es richtiger sei, den Fehler zu verhüten, als zu verbessern, der wird dem Schüler die Qual der Wahl nach Kräften ersparen und ihm in der Vorbesprechung verständlich zu machen suchen, was von dem Sprachmaterial für seine schlichte Darstellung verwendbar und was für dieselbe unpassend ist. Einige gut gewählte Beispiele wirken hier mehr als langatmige Theorieen. Wer freilich erwartet, daß diese Belehrung nun auch jeden Mißgriff fernhalten werde, überschätzt die Wirkung derselben und unterschätzt die Schwierigkeit und Langsamkeit der Geschmacksbildung. Die Umsetzung der passiven Phantasie in aktive erfordert nicht nur Denken, sondern auch Willen; beides ist nicht mit einemmale zu erreichen, sondern, wenn hier die zwei Jahre des Tertiakurses zu einigem Erfolge geführt haben, kann der Lehrer mit seiner Thätigkeit zufrieden sein. Die Beschreibung kann sich auch historischen Gebieten zuwenden, und hier findet sich wieder die Brücke zwischen dem Sprachunterrichte und der Geschichte. Wenn im Gymnasium die Anfänge der deutschen Geschichte behandelt sind, so müßten parallel die Kapitel des gallischen Krieges gelesen werden, wo von dem Leben, den Sitten und Bräuchen unserer Vorfahren berichtet wird. Aus der vereinten Thätigkeit der Geschichts-, der lateinischen und der deutschen Stunden gestaltet sich der Aufsatz „Leben und Sitten der alten Deutschen“. Indessen muß vor einer sehr verbreiteten und naheliegenden Gefahr hier gewarnt werden.

Themen aus der Cäsarlektüre.

Die Entnahme von Aufsatzstoffen aus der Cäsarlektüre ist nichts Neues; und doch muß man sagen, daß dieselbe, wie sie häufig geschieht, mehr Schaden anrichtet als nützt. Die meisten Bearbeitungen von Cäsaraufgaben sind nicht viel mehr als geschmacklose Bruchstücke schlechter Übersetzung einzelner Teile, deren Zusammenhang dem Schüler nicht verständlich ist; die sprachliche Einkleidung ist ein Mischmasch von lateinischem Deutsch und wirklicher deutscher Rede, und wenn man näher zusieht, findet man, daß die schlechten Sprachpartieen allemal da stehen, wo der Schüler mit dem Verständnis zu ringen hatte. Der Grund dieser Erscheinung ist zunächst äußerlich der, daß ein anderer Lehrer die Cäsarlektüre, ein anderer den Aufsatz behandelt und sich zwischen der Unterweisung beider nicht die nötige eingehende Verbindung hergestellt hat. Wenn ein solcher Aufsatz, welcher der Cäsar- oder Ovidlektüre entnommen wird, wirklich mit dem Unterrichte in organischer Verbindung stehen soll, so muß er durch den lateinischen Unterricht vorbereitet, dieser selbst auf dieses schließliche Ergebnis bemessen und gerichtet sein. Der Lehrer des Deutschen muß — wenn er nicht, was einzig richtig ist, den lateinischen oder den sonstigen fremdsprachlichen Unterricht auch erteilt — den Stoff genau in der Zu-

bereitung kennen, die ihm der fremdsprachliche Unterricht geliefert hat; dieser Stoff muß von der fremden Form durchaus unabhängig ihm zu Gebote stehen, der Inhalt des fremden Schriftstellers also dem Schüler in seiner Muttersprache gänzlich frei verfügbar sein. Wie mit einem aus der deutschen Lektüre erworbenen Stoffe wird nun auch mit dem fremdsprachlichen vorgegangen. Die Aufeinanderfolge der Gedankenreihen wird geändert, damit dem Schüler auch dadurch seine Befreiung von den Schranken, welche ihm der Stoff in der fremden Form unbewußt steckt, erleichtert wird; und zwar geschieht dies am besten im Anschluß an ein Musterstück der deutschen Lektüre. Ist die Aufeinanderfolge der Gedanken festgestellt, so werden die Abschnitte gefunden, welche sich bezüglich der einzelnen Teile naturgemäß ergeben. Endlich folgt die sprachliche Einkleidung. Der Sprachstoff wird auch hier an dem entsprechenden deutschen Lesestück gewonnen, damit der Schüler gänzlich aus dem seine Darstellung bannenden Einflusse der fremden Sprache losgelöst wird. Bei solcher Behandlung kann ein befriedigender Erfolg in der Regel nicht ausbleiben. Aber das reicht noch nicht aus. Der fremde Autor hat das gleiche ethische Verhältnis zu seinem Gegenstande, wie es der Schüler gewinnen soll, meist nicht; von Cäsar z. B. war nicht zu verlangen, daß er die Germanen mit dem Interesse betrachtete, wie dies der deutsche Schüler thun muß. Dieses Interesse an der früheren Kulturstufe, an seinen Volksgenossen, an ihren ethischen Vorzügen muß also durch die Behandlung erst herbeigeführt und im Aufsatze verdichtet werden; dies kann aber nur geschehen, wenn eine Vergleichung mit dem Stoffe, welchen der übrige Unterricht zuführt, auch hier zustande kommt und derselbe durch die intensiven Vorstellungsprozesse, welche dem Aufsatze vorausgehen müssen, in neue, noch fester verknüpfte Vorstellungsreihen eingeordnet wird. Leichtere Themata, die aber auch sämtlich die Voraussetzung völliger Beherrschung des Lesestoffes in deutscher Sprache teilen, liefern die Gedankenentwickelung einzelner Kapitel der Cäsarlektüre, die Disponierung der Reden, die wiederholende Zusammenfassung einer größeren zusammenhängenden Partie; aber die Vorbereitung muß, insbesondere für Themata der letzteren Art, ebenfalls sehr sorgfältig und eingehend erfolgen.

Übersetzungen aus Cäsar u. Ovid.

Es ist herkömmlich, in den Tertien auch Ovid- oder Cäsarstellen ins Deutsche übersetzen zu lassen. Diese Übung ist ungemein schwierig, wenn etwas dabei erzielt werden soll, aber trotz aller aufgewandten Mühe in der Regel nur einseitig bildend. Sie kann den erwachsenen, begabten und hochgebildeten Mann allseitig fördern, denn nur dieser wird imstande sein, dem Inhalte durch seine Auffassung alles zu entlocken, was sich darin birgt, er wird dies in vollendeter Weise in den Geist seiner

Muttersprache zu übertragen und dabei auch, insbesondere bei poetischen Übersetzungen, den ästhetischen Rücksichten Rechnung zu tragen versuchen. Aber welche Voraussetzungen gehören dazu, um solche Wirkungen herbeizuführen, und wie können dieselben auch nur in den bescheidensten Anfängen von dem Schüler erfüllt werden! Derselbe bringt höchstens eine Übertragung — meist mit Hilfe gedruckter Übersetzungen — zustande, welche bestenfalls mit gelungenen Übertragungen im Unterrichte auf eine Stufe gestellt und auch in ihrer Wirkung nicht anders beurteilt werden kann. Als solche gehört sie aber in den Sprachunterricht und darf nicht zur Beeinträchtigung des konzentrierenden Aufsatzes verwandt werden.

Darstellung poetischer Stoffe.

Eine nicht selten beliebte Übung im deutschen Unterrichte ist auch die Darstellung poetischer Stoffe in prosaischer Rede[1]). Dem Prinzipe nach gehören diese Übungen unter diejenigen, welche oben (S. 378) besprochen sind und die Aufgabe haben, einen bekannten Inhalt in neue Form zu übertragen. Daß sie auch für die Erfassung des Inhaltes, für Erweckung des Interesses, für Einprägung sittlicher Lebenswahrheiten ergiebig werden können, soll nicht geleugnet werden. Aber die Bereitung der sprachlichen Form erweckt schwere Bedenken. Es soll hier nicht bestritten werden, daß dem gebildeten, phantasiebegabten und mit den ästhetischen Darstellungsgesetzen vertrauten Mann diese Aufgabe in durchaus entsprechender Weise gelingen kann; aber damit ist auch schon darüber entschieden, daß die Eigenart des Gedichtes und der poetischen Darstellung zerstört werden muß, wenn man dieselbe Knaben zur Zerreißung und Verwässerung übergiebt. Eher mag die Aufgabe, welche auch einen intellektuell und sittlich bildenden Wert haben kann, gestellt werden, bei manchen historischen Gedichten die thatsächlichen Grundlagen zu schildern, den Gang der Handlung nach der Zeitfolge darzustellen[2]), oder den Quellenbericht mit der dichterischen Darstellung zu vergleichen, wobei es darauf ankommt, daß namentlich die ethische Tendenz, welche der Dichter seinem Erzeugnis gegeben hat, von den Schülern klar erfaßt und in ihrer Darstellung wiedergegeben wird. Auch wird es zulässig erscheinen, den Inhalt von erzählenden Gedichten nach deren Besprechung und Lesen ohne Buch sofort im Unterricht niederschreiben zu lassen; denn hier steht der Schüler nicht in gleicher Weise unter dem Banne der poetischen Sprache, sondern die Thatsachen bilden den Faden seiner Erinnerung.

Zahl der Aufsätze.

Auch auf dieser Stufe wird im ganzen zu wenig geschrieben; ein

---

1) K. Jauker, Welche Stellung nehmen Übertrag. poet. Stücke in Prosa in der Methodik d. Auff.-Unterr. ein? ZRW. 7, 1.

2) Vgl. die lehrreiche Abhandl. von R. Faust in ZDU. 7, 534.

Aufsatz, der alle drei bis vier Wochen gefertigt wird, reicht nicht aus, um neben dem Einflusse des fremdsprachlichen Unterrichts diejenige Sicherheit im Gebrauche der Muttersprache herbeizuführen, welche einem deutschen Schüler notwendig ist und nur durch öftere Übung gewonnen werden kann. Hemmend steht auch hier die sog. Korrekturlast im Wege, die aber einzig durch ungenügende Durcharbeitung des zur Darstellung gelangenden Stoffes entsteht; nicht minder schädlich ist ein anderes Vorurteil, welches von dem Aufsatze immer einen gewissen Umfang verlangt. Man verkennt dabei, daß es eine ganz andere Sicherheit und Gewandtheit im Verlaufe der Gedankenreihen giebt, wenn man öfter auch einen minder umfassenden Stoff zur Darstellung bringen muß, als wenn in größeren Zwischenräumen ein umfangreicherer Stoff eine Menge von Gedankenreihen in Bewegung setzt, die aber wegen ihrer großen Zahl und wegen der Ausdehnung ihres Zusammenhanges gar nicht im Gedächtnis und im Bewußtsein festgehalten werden können. Wer jeden Tag ein Vermögen zehn Minuten übt, bringt es am Ende zweier Wochen weiter, als wer es nur alle zwei Wochen zwei Stunden lang übt; die Ermüdung und die aller Kraft, geistigen und körperlichen, gesetzte Leistungsgrenze vereiteln unverständig betriebene Anstrengungen. Die Erfahrung in den alten englischen Schulen zeigt, daß die bekanntlich überraschende stilistische Gewandtheit der jungen Leute teilweise den vielen Übungen zuzuschreiben ist, welche dort in Form von kleinen Essays freiwillig geliefert werden; zum größeren Teile beruht sie doch auch, wie bei uns, auf der Mitwirkung des Hauses. Hört der Schüler zu Hause gebildete Gespräche in guter Darstellung, erhält er Briefe und schreibt er solche, welche mit dieser täglichen Gewöhnung stimmen, so hat er hier eine Mitgift, die ihm kein Schulunterricht erwerben kann. Man lernt in jenen englischen Schulen nur die Kinder der Gentry des ganzen Landes kennen; mit deren Leistungen können aber die mancher deutschen Großstädte, in denen sich einzelne Schulen nur aus den „oberen Zehntausend" rekrutieren, wohl in Vergleich treten.

Die Korrektur[1]) richtet sich namentlich auf die Gedankenentwickelung, auf die Zusammenhänge und ihre Verknüpfung und auf die klare Darstellung namentlich der allgemein bedeutenden Begriffe, welche in dem Aufsatze zur Verwendung gelangen. Man darf sich in diesen Punkten nicht mit allgemeinen Andeutungen begnügen, sondern die Fehler müssen von dem Schüler richtiggestellt und diese Korrektur von dem Lehrer nochmals geprüft werden. Haben sich durchgehende Verfehlungen ergeben, so Korrektur.

[1]) Gute Winke hierfür bei Noetel, ZGW. 1874, 161; Klee, ZDU. 2, 56 ff. — S. Oberländer, ZRW. 1891, 513.

hat der mündliche Unterricht der nächsten Stunden dafür zu sorgen, daß die mangelnde Einsicht erworben werde; in dem nächsten Aufsatze müssen die Schüler Gelegenheit finden, dieselbe zu beweisen, und der Lehrer, sich zu vergewissern, daß seine Unterweisung wirklich den von ihm vorausgesetzten Erfolg gehabt hat.

§ 33. Das Lehrverfahren. Der Aufsatz (Forts.).

Zu II u. I. Auf der obersten Stufe (Sekunda und Prima) muß die bis jetzt vorwiegende Reproduktion ebenso vorwiegend zur Produktion werden [1]). Nicht in dem häufig mißverstandenen Sinne, als solle der Schüler hier einen Stoff und eine Form erschaffen, die ihm beide vorher nie entgegengetreten sind, vielmehr nur so, wie er in dem ganzen Unterrichte neben der Reproduktion auch produktiv thätig ist, indem er die Vorstellungsreihen, welche er aufgenommen hat, in anderer Zusammensetzung verwendet, nachdem er sie innerlich verarbeitet, mit seinem Bewußtseinsinhalte verschmolzen hat. Der Schüler, der über Gelesenes berichtet, die Erzählung, die Gedankenfolge einer Rede aus sich heraus reproduziert, ist dabei auch produktiv thätig. Indem der Geist produziert, beweist er, daß er über das aufgenommene Gedankenmaterial frei zu verfügen imstande ist, und dies

[1]) DE.W. XVII. 71. Auswahl d. Aufgaben f. d. Auff., Korrektur u. Behandl. in I. — *L. Giesebrecht, Der deutsche Auff. in I. ZGW. 10, 113. — *Deinhardt, Über d. Hauptarten von Them. z. deutschen Auff. d. Gymn. ZGW. 4, 97. — A. Baumgarten, Gedanken über den deutsch. Auff. ZÖG. 1851, 454. — G. Wendt, Z. deutschen Unterr. ZGW. 9, 369. — Märkel, Stellung d. Them. z. deutsch. Auff. in Gymn. I., ebd. 21, 61. — Linnig, Der deutsche Auff. in II., eb. 26, 437. — Fr. Hochegger, Wahl v. Them. z. Auff. ZÖG. 1852, 347. — W. A. Passow, Auff. im Ober-Gymn. ebd. 515. — Verh. d. 10. Vers. rhein. Schulm. Köln 1873. ZhU. 2, 137 146. — L. Cholevius, Prakt. Anleit. z. Abfass. deutsch. Auff. 3. Aufl. Leipzig 1874. — Ders., Them. f. d. beiden ersten Kl. h. Lehranst. 5. Aufl. Leipzig 1872. — K. A. Jul. Hoffmann, 7 Schulreden pädag. Inh. Clausthal 1860, S. 63 ff. — *E. Laas, Der deutsche Auff. in den obersten Gymn.-Kl. Berlin 1868. — *Apelt, D. deutsch. Auff. in I. Leipzig 1883. — Lüthgen, Aufg. u. Behandl. d. deutsch. Auff. auf h. Lehranst. Pr. Bochum 1879. — P. Klaucke, Auff. f. I. Pr. Landsberg a. W. 1879. — M. Zoeller, Behandl. deutsch. Auff. in ob. Kl. ZGW 36, 593. — *Bindseil, D. deutsche Auff. in I. Berlin 1885. — *G. Wendt, D. deu. Auff. u. d. altkl. Unterr. ZGW. 39, 273. — *Ders., Them. z. deutsch. Auff. Berlin 1884. — Jul. Naumann, Theor.-prakt. Anl. z. Abf. deutsch. Auff. 5. Aufl. Leipzig 1889. — Konr. Koch, Zweck u. Ziel d. deutsch. Auff. Pr. G. Braunschweig 1889. — Fr. Spengler, Der deutsche Aufsatz. Wien 1891. — H. Gloël, D. deutsche Stil u. seine Pflege auf d. h. Lehranst. Wesel 1889. — Fr. Ziller im Pr. Rg. Osnabrück 1893. — Fr. Heußner, Ästhet. Würdigung d. hom. Teichoskopie. LP. 2, 61. — *O. Jäger, Aus d. Praxis. S. 105. — L. Voigt, Z. Meth. d. deu. Auff. ZhU. 1887, 187. — P. Ernst, D. deutsche Stil u. uns. Gymn. ZhU. 1887, 3. — Nohl, Päd. 2, 145. — Bettingen, D. Them. z. d. deut. Auff. in d. ob. Kl. h. Lehranst. NJP. 142, 508. — Conradt, Auff. in Gesch. u. Relig.-Unterr. ZGW. 45, 593. — Schnippel, Ausgef. Lehrpläne. S. 42 ff. 63 ff. 85 ff. — P. Geyer, D. deutsche Abit.-Auff. ZGW. 1892, 657. — Ant. Frank in ZÖG. 1893, 1116. Korrektur u. Rückgabe d. Auff.: Nägelsbach, Gymn.-Pädag. S. 43 ff. — *Noetel, ZGW.1 874, S. 161 ff. — Lang, NJP. 100, 343. — Hülsmann, ebd. 104, 545. — Heidelberger, ebd. 110, 488. — Israel, JVwP. 16, 292. —* H. Vigelius, Der Lehrerauff. als positiv. Korr. d. Schülerauff. Progr. Frankfurt a. O. 1881. — Bolze, Die Vorbildung für d. prakt. Stil. ZGW. 15, 614. — Hilfsmittel f. d. Auff. JHS. 1, 120 ff.; 2B. 34; 5 III. u. s. w.

ist die Bedingung jeder weiteren Aufnahme neuen Denkstoffes. An der größeren Freiheit, Leichtigkeit und Selbständigkeit, mit der diese Produktionen erfolgen, zeigt sich die Stärke der Befestigung, Verknüpfung und Verschmelzung der an den Schüler herangebrachten Bildungsmittel.

Den Stoff für diese Produktion hat bisher wesentlich die deutsche Lektüre geliefert, in der alle übrigen Lehrgegenstände ihre Verwertung und schließliche Verdichtung fanden; auch für die sprachliche Darstellung wurden hier die Muster gewonnen. Eine deutsche Schule muß aber namentlich auf ihrer obersten Stufe die nationale Ausbildung ihrer Zöglinge festigen und stark genug machen, um sich im Leben zu behaupten; diese nationale Bildung wurde schon auf den unteren Stufen vorbereitet und fand an dem Geiste der besten deutschen Schriftsteller und Dichter Nahrung; auf der obersten Stufe müssen die Schüler mit dem Geiste unserer großen Dichter innig vertraut werden; die Vorstellungen und Auffassungen, welche sich in ihren Werken offenbaren, bilden das Ferment unserer gegenwärtigen deutschen Bildung, und sie muß der Schüler in ernster Arbeit kennen lernen. Dieser Inhalt tritt ihm in einer vollendeten Form entgegen, und diese sprachliche Darstellung soll ihm Muster sein für seine eigene Stilbildung. Nur durch anhaltendes Lesen dieser Muster in Prosa und Poesie kann seine eigene Darstellung Fülle, d. h. lexikalischen und phraseologischen Reichtum und damit Abwechslung, Geschmeidigkeit, ansprechende Eleganz und jenes unbewußte Sprachgefühl gewinnen, das man Geschmack nennt, und das nur durch vieles aufmerksames Lesen und durch Hören musterhafter Darstellung errungen werden kann. Freilich wird auch hier die häusliche Erziehung mitwirken müssen, um diese hohen Ziele zu erreichen; wo diese fehlt, werden sie überhaupt nicht erreicht werden, aber der Schule bleibt trotzdem kein anderer Weg.

Wir haben bisher daran festgehalten, daß der Schüler seine Muster für die eigne Darstellung im Lesebuche zu suchen habe[1]), und dieses Verhältnis soll auch künftig bleiben; aber die Lektüre der Dichter trägt dazu bei, den Wortschatz zu bereichern, die Phantasie auf richtige Wege zu leiten und für das Schöne empfänglich zu machen, endlich den Geist mit hohen ethischen und religiösen Vorstellungen zu erfüllen und dem Willen die Richte zu geben. Bedeutung des Lesebuchs.

An den Aufsätzen des Lesebuches muß aber dem Schüler die Methode der Komposition begreiflich gemacht werden. Inhaltlich ist auch hier Voraussetzung, daß die Lesestücke zu dem sonstigen Gedankenkreise des Unterrichts in Beziehung treten und daß sie die hier gewonnenen Vor- Für d. Komposition.

---

[1]) A. Fink, Die deutsche Prosalektüre in d. ob. Kl. d. Gymn. Pr. Ratzeburg 1878.

stellungen, seien es solche von Persönlichkeiten oder allgemeine Begriffe, klären, vertiefen und verstärken[1]). Für die Bildung im Aufsatze kommt es in erster Linie und am unmittelbarsten auf die Darstellung an[2]), und die des Schülers wird nur dadurch gefördert werden können, daß er die der Muster genau kennen lernt und imstande ist, dieselbe nachzubilden. Zu diesem Ziele hilft die Anleitung, den Schüler jeden Satz mit seinen eigenen Worten aussprechen zu lassen, den Zusammenhang der einzelnen Sätze unter sich nachzuweisen und namentlich die Bedeutung der denselben vermittelnden Konjunktionen und Bindewörter zu erklären, die Beziehung der einzelnen Sätze zu dem Thema zu erläutern, die einzelnen Teile zu markieren, ihren Inhalt zu übersehen und selbständig zu reproduzieren, die innere Beziehung der einzelnen Glieder in logischen Kategorieen (Grund, Folge rc.) nachzuweisen und ihre Beziehung zu der zu lösenden Aufgabe aufzuzeigen, endlich die Abhandlung übersichtlich zu disponieren und sie nach dieser Disposition nun wieder frei zu rekonstruieren. Namentlich muß der Schüler überall die Ausgangspunkte suchen, von denen der Schriftsteller sich bestimmten Zielen nähert, und er muß die Gedankenfortschritte finden, die Wendungen und Übergänge nachweisen, wodurch diese äußerlich kenntlich werden. Hierbei ist es sehr förderlich und für die Beseitigung vieler Fehlgriffe nützlich, wenn der Schüler von Anfang an darauf hingewiesen wird, daß alles, was auf einen gefundenen Gedanken folgt, entweder nur weitere Ausführung desselben oder Fortschritt zu einem neuen Gedanken sein kann. Auch dafür muß die Empfänglichkeit des Schülers geweckt werden, daß in seinen Musteraufsätzen das einzelne stets zum Ganzen strebt, und dieses Ganze sich aus den streng zu einander gefügten Teilen aufbaut, und daß dadurch der Schriftsteller, indem er von naheliegenden, in dem Erfahrungskreis des Gebildeten liegenden Thatsachen und Erwägungen ausgeht, den Leser leicht in die Materie hineinführt und das einmal erweckte Interesse festhält. Daß auf diesem Wege der Inhalt sich mit den Vorstellungskreisen der Schüler fest verbindet, wird nicht besonders hervorzuheben sein, wenn nur immer dieser Inhalt eben den in der betreffenden Klasse gepflegten Vorstellungen entspricht. Aber diese Betrachtungsweise gewöhnt auch die Schüler, bei ihrer eigenen Lektüre mehr darauf aus zu sein, die von dem Schriftsteller verfolgte Absicht und den Weg, den er zu diesem Zwecke einge-

---

[1]) Ich habe dies an dem Beispiele des Unterr. am Gießener Gymn. in meiner Schrift: „Die einheitl. Gestalt. u. Vereinfach. d. Gymn.-Unterr.“ Halle 1890, für jede Klasse im einzelnen nachgewiesen.

[2]) Über die einzelne Ausführung giebt *E. Laas, Der deutsche Auff. in d. oberen Gymn.-Klassen, Berlin 2. Aufl. ein sehr reiches Material, das aber mit Vorsicht benützt sein will.

schlagen hat, zu erkennen, den übergreifenden Gedanken zu erfassen und den Zusammenhang der Teile mit dem Ganzen zu verstehen.

Doch wird zu dieser induktiven Einführung in die Musteraufsätze auch das Fortschreiten zur Aufstellung von bestimmten Gesetzen kommen müssen, die aus der Erfahrung abgeleitet und immer wieder an neuem Erfahrungsstoffe angewandt werden müssen. Wenn man früher den Schüler veranlaßt hat, in bestimmter Art zu lesen, um ihm zu zeigen, daß ein einmaliges Lesen nicht ausreicht, sondern daß man dadurch nur die Totalauffassung gewinnt, während die Einzelheiten sich erst durch wiederholtes Lesen finden lassen, so muß er jetzt allmählich dazu erzogen werden, bei der Auffindung des Stoffes richtig zu Werke zu gehen. Dies geschieht in Sekunda rein erfahrungsmäßig unter Anleitung des Lehrers, der die Besprechung stets so zu leiten verstehen muß, daß der Schüler den Stoff findet, aber, wenn er ihn gefunden hat, sich nun auch des Weges bewußt werden kann, wie er dazu gelangt ist. Ist er sich dieser Wege, die ihn der Lehrer geführt hat, öfter bewußt geworden, so versteht er allmählich auch selbst, den Weg ohne Führer zu gehen, und so weit muß er in der Prima sein. Bis jetzt hat der Lehrer doch hauptsächlich in der Schule, im Unterrichte, den Stoff mit dem Schüler gesucht; in Prima wird dieser öfter denselben für sich selbst zu gewinnen bezw. aus seinem Bewußtsein zu reproduzieren und zu produzieren haben, indem er in bestimmter Richtung die erworbenen Vorstellungsreihen verknüpfen und zusammenordnen muß. Da muß nun dem Schüler für das Meditieren eine Hilfe gegeben werden, und da er auch hier wenig eigene Erfahrung hat, so muß er in Anknüpfung an das, was sein Erfahrungskreis darbietet, mit der fremden bekannt gemacht werden. Dies geschieht am besten an dem Aufsatze von Garve über die Notwendigkeit und den Nutzen andauernder Meditation (in Hieckes Lesebuch). Bei diesen Anleitungen muß der Schüler über einige Punkte vollständige Klarheit erhalten, ohne die er überhaupt selten in der Lage sein wird, einen verständigen Aufsatz mit Nutzen zu lesen. Er muß wissen, was es bedeutet, ein Thema zu bearbeiten; daß das Thema eine Frage stellt, die Antwort verlangt, muß ihm bei jeder Besprechung klar gemacht werden, sowie daß er hier eine Dunkelheit aufzuhellen oder einen Zweifel, der möglich ist, durch seine Behandlung beseitigen soll. Sein Nachdenken ist also von Anfang an auf diese Frage, die das Thema stellt, zu richten, und er kann diese Aufgabe erst als vollendet betrachten, wenn es ihm gelungen ist, die Antwort zu finden, die vorher dunkle Sache durch das, was er beizubringen hat, zu beleuchten und dem Leser klar zu machen. Er muß aber weiter erfahren und durch seine eigene Erfahrung bestätigt

Für d. Auffindung des Stoffes.

finden, daß zur Meditation das Interesse gehört an dem Gegenstand derselben und der Wille, alle anderen Vorstellungen, die sich aus dem Bewußtsein kreuzend, störend und verdunkelnd erheben, zurückzudrängen. Dieses Interesse vermag aber bei dem Durchschnittsschüler meist nur der richtige Unterricht zu erwecken, und insofern kann man mit Recht verlangen, daß die Themata zum deutschen Aufsatze nur dem Unterrichte entnommen seien. Dies soll nicht so verstanden werden, daß die Behandlung des Aufsatzes schon im Unterrichte fix und fertig gestellt worden ist, sondern die Teilnahme des Schülers für den Gegenstand muß vorhanden sein, wenn auch die Frage in der unmittelbaren Gestalt, wie sie der Aufsatz formulieren soll, noch nicht zur Erörterung gestanden war[1]).

Für die Anordnung.

Das Material, welches die Meditation geliefert hat, muß zunächst gesichtet, Unbrauchbares ausgeschieden, das Brauchbare in der wirksamsten Weise zusammengeordnet werden[2]). Hierfür lassen sich jedoch keine allgemeinen Regeln geben, sondern nur von Fall zu Fall an dem herausgearbeiteten Materiale selbst läßt sich dieser weitere Prozeß entscheiden. Nur so viel muß dem Schüler aus seinen Mustern und seinen eigenen Arbeiten klar sein, daß der Gegenstand seiner Arbeit immer nur e i n e r ist, und daß die Arbeit, welche diesen Gegenstand darlegt, auch einheitlich sein muß. Damit sind alle dem Thema nicht unmittelbar zugehörigen Gedanken ausgeschlossen. Diese Einheit setzt sich aber aus Teilen zusammen; ob diese Teile zum Ganzen gehören oder nicht, sieht man daran, daß man einen wirklichen Teil nicht herausnehmen kann, ohne das Ganze zu zerstören; diese Wahrheit muß dem Schüler an seinen Musteraufsätzen oft gezeigt worden sein, und an den verfehlten eigenen Arbeiten wird man indirekt auch oft genug Gelegenheit haben, dieselbe zu erweisen. Von unten herauf ist der Schüler angeleitet worden, das Ganze in seine Teile zu zerlegen und sich einen nach dem andern anzueignen. Diese Erfahrung bildet die Brücke zu der Anleitung, wie die Teilung im Aufsatze zustande kommt, die natürlich immer nur am einzelnen Falle vorgenommen werden kann, für die sich aber doch auch die logischen Hilfsmittel der Bei- und Unterordnung, der Zusammenordnung des

---

1) Beispiele dieser Behandlung sind bei Laas a. a. O. S. 141 ff. massenhaft zu finden.

2) *Deinhardt, Beitr. z. Dispositionslehre. 2. Aufl. Bromberg 1878. — Jeep, Disponierübungen in d. Schule. NJP. 98, 229. — *DC.W. XIV. 60. Verbind. eines zweckmäß. Unterr. in Logik u. Psychol. mit d. Anleit. z. Anfertigung deutsch. Auff. — A. Döring, Einige Regeln f. d. Dispos. deutsch. Auff. Pr. Dortmund 1879. — Für den Lehrer nützlich: *Ferd. Schultz, Meditationen. 2 Bde. Dessau 1885 u. 86. — Rinne, Dispositionslehre. — H. Gloël, Wider d. Chrie. ZDU. 5, 614. — Verteidiger hat diese dürre Rhetorenweide gefunden an P. Ohlenschlager, BlBG. 1891, 179; Großmann, NJP. 142, 606 u. Weisweiler, Progr. Mariengymn. Posen 1892. — Vgl. die betreffenden Ausführungen Goldscheiders, D. Erkl. deutscher Schriftw. S. 57 — Schnippel a. a. O. S. 42 will „ein oder zweimal die Form der Chrie."

Zusammengehörigen an einer Stelle, der Vermeidung von Wiederholungen allgemein verwerten lassen[1]; hierbei ist es nicht unzweckmäßig, allmählich bei der Lektüre die Schüler zu veranlassen, selbst eine Reihe von sich ausschließenden Gegensätzen zu sammeln, auf deren Anwendung zuletzt jede Einteilung beruht[2]. Natürlich helfen auch hier die Muster mehr als Worte, und es empfiehlt sich deshalb, den Schüler öfter Dispositionsübungen an den Aufsätzen seines Lesebuches oder an einzelnen Partieen der prosaischen Klassikerlektüre[3]) machen zu lassen.

Für die sprachliche Einkleidung.

Für die sprachliche Einkleidung lassen sich ebenfalls dem Schüler nützliche Winke geben. Er darf nie vergessen, daß er sich an einen Leser mit seinem Aufsatze wendet, daß er denselben für seine Überzeugung gewinnen, also klar und verständig seine Gedanken demselben vorführen muß; nichts, was noch der Klärung bedarf, darf verlassen, nichts, was zur Klarheit gebracht ist, noch weiter ausgeführt werden. In dieser Gedankendarlegung muß aber ein Fortschritt stattfinden, der vom minder Wichtigen zum Wichtigeren, vom minder Beweiskräftigen zum Überzeugenderen, von den schwächeren zu den stärkeren Gründen, von der Form zum Inhalt, vom Äußeren zum Wesen, vom Niederen zum Höheren geht. Denn das Interesse des Lesers läßt unwillkürlich nach, wenn es nicht neue, stärkere Reize erhält. Dementsprechend ist der Ton der Darstellung im Anfange ruhig und einfach; je mehr der Leser in die Frage hineingelangt, desto mehr steigert sich die Wärme der Sprache, die zum Ausgange eilend ihren Höhepunkt erreicht.

Für Einleitung und Schluß.

Auch über Einleitung und Schluß bedarf der Schüler an der Hand seines Lesestoffes einer Belehrung. Schablonenmäßig wird er gelehrt, daß der Aufsatz eine Einleitung haben müsse; die Lektüre wird ihm zeigen, und seine eigene Nachahmung wird ihm diesen Beweis verstärken, daß jene als ein selbständiger Teil des Aufsatzes nicht erforderlich und, wo sie vorhanden, auch von bestimmter Beschaffenheit ist; sie ist nur dann unerläßlich, wenn sie für das Folgende die notwendige Voraussetzung giebt[4]) und die Aufmerksamkeit des Lesers für dasselbe konzentrieren, ihn für den Gegenstand gewinnen will. Man kann geradezu von beliebten Schülereinleitungen, z. B. „Zu den größten Meisterwerken Goethes gehört ohne Zweifel die Iphigenie u. ä." in wirksamer Weise abschrecken, wenn man aus Schüleraufsätzen, welche litterarhistorische Werke zum Gegenstand haben, erweist, wie nacheinander über vier oder fünf Werke von Schiller

---

[1]) Die Behandlung im einzelnen bei Laas a. a. O. 137 ff.
[2]) Muster bei Laas a. a. O. 138 f.
[3]) Beispiele bei Laas a. a. O. 147 f.
[4]) Beispiele bei Laas a. a. O. 165 f.

oder Goethe genau dieselben Urteile gefällt werden. Man kann auch die Regel geben, daß alles, was an und für sich interessant ist, regelmäßig keiner Einleitung bedarf. Ebenso wie für die Einleitung lassen sich auch für den Schluß einige Regeln geben, die den Schüler wenigstens vor Falschem zu bewahren imstande sind. Von den früheren Stufen kann ihm in Erinnerung gerufen werden, daß der Lehrer eine Erzählung oder eine Schilderung in ihren kurzen Hauptzügen am Ende in einen Vers, Spruch oder in ein sonstiges Citat zusammenfaßte. Diese Form eignet sich auch für seine Darstellung; jedenfalls lernt er aber daraus, was der Schluß am wirksamsten enthält, wenn er überhaupt nötig erscheint, und dies wird ihm durch seine Kenntnis der antiken oder modernen Reden bestätigt; man hebt das Bedeutende aus den Vorstellungsreihen, die von stets neu herbeiströmenden zurückgedrängt und verdunkelt werden, heraus und faßt es zu kräftiger Gesamtwirkung für den Leser nochmals zusammen. Auf dieser Stufe müssen die Schüler immer wieder darauf hingewiesen werden, bei der Ausarbeitung stets sich die einzelnen Teile, Perioden, Sätze laut vorzulesen; sie werden dadurch infolge der Wirkung des unbewußten Sprachgefühls vor vielen schlechtklingenden Wiederholungen und Wörterverbindungen, aber auch vor den an Cicero großgezogenen Einschaltungen und Periodenungeheuern bewahrt, bei deren Lesen ihnen der Atem ausgeht [1].

Korrektur. Inwieweit diese Unterweisungen und der Gewinn der Lektüre Eigentum der Schüler geworden ist, erfährt der Lehrer aus der Korrektur der Aufsätze [2], und die Rückgabe derselben wird Gelegenheit nehmen müssen, nicht bloß, was noch nicht verstanden ist, zu klären, sondern auch diese Hauptdinge immer wieder von neuem einzuprägen. Die Korrektur des Lehrers darf nicht zu sehr am einzelnen haften, um den Schüler nicht zu entmutigen. Wenn ein Plan vorhanden ist, so muß man gegen einzelne Fehler desselben nachsichtig sein, aber sie dem Schüler als solche und auch die Art ihrer Besserung kenntlich machen. Sind in der Komposition die oben besprochenen Hauptgesetze beachtet, so darf man bei Verfehlungen im einzelnen von der fortschreitenden Bereicherung des Bewußtseinsinhaltes namentlich durch die Lektüre schon die nötige Vervollkommnung erwarten; im Interesse des Schülers muß auch hierauf aufmerksam gemacht, aber diese Dinge dürfen bei der Beurteilung nicht in den Vordergrund gestellt werden. Unnachsichtlich muß das Urteil über logische, grammatische, orthographische und Interpunktionsfehler ausfallen. In der Regel wird bloß

[1]) Darüber die schönen Ausführungen v. Rud. Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterr. 51 ff. — Dolega, Begriffsbestimmungen als Schüleraufs. Pr. Wongrowitz 1881.

[2]) Eingehend behandelt diese Frage Laas a. a. O. 177 ff.

der Fehler in der oben (S. 386) bezeichneten Art kenntlich gemacht werden; aber pedantisch darf auch hierbei das Verfahren nicht sein; hat der Lehrer das Gefühl, daß er durch Ersetzung eines Ausdrucks den Schüler fördern kann, während dieser vielleicht längere Zeit sich umsonst mühen muß, ihn zu finden, so wird er demselben folgen. Zu schönem Stile werden immer nur einzelne Schüler gelangen, und daran wird die Schule wenig Verdienst haben; daß sie aber einfach und korrekt schreiben, wird sie bei allen erreichen, jedenfalls anstreben müssen. Es empfiehlt sich auch, überall, wo dies ohne Zwängung der Sprache geschehen kann, darauf zu bestehen, daß keine Fremdwörter unnötigerweise angewandt werden; ebenso hat der Lehrer ein genaues Augenmerk darauf zu richten, daß sich nicht die zahlreichen Nachlässigkeiten der Tageslitteratur in den Stil der Schüler einschleichen[1]).

Bei der Rückgabe der Hefte muß die Grundforderung jedes Unterrichts erfüllt werden, daß nämlich alle Schüler durch dieselbe gefördert werden. Längere Zwischengespräche zwischen dem Lehrer und einzelnen Schülern sind also nicht am Platze, da die wenigsten Schüler für deren Gegenstand interessiert sein können und sich am Gewinn des Unterrichts nicht oder doch nur mangelhaft beteiligen werden. Im allgemeinen gehört nur das vor die Klasse, was wirklich alle fördern kann, also das, was sich auf die Grundforderungen bei jedem Aufsatze bezieht[2]). Auch der Tadel muß vorsichtig bemessen werden: Nachlässigkeit, Täuschungsversuch durch Benutzung fremder Arbeit, Dünkel und Einbildung allein verdienen öffentlich zur Sprache gebracht zu werden, weil sie sich der Klasse gegenüber geltend gemacht haben. Ist einer Arbeit völlig die Erfüllung der Aufgabe gelungen, so muß diese sehr eingehend behandelt, auch, wo sie besonders lehrreich ist, also namentlich an Stellen, wo allgemein geirrt wurde, verlesen werden. Giebt es keine solche Schülerarbeit, so wird es sich der Lehrer nicht ersparen dürfen, bisweilen ein von ihm gefertigtes Muster der gestellten Aufgabe den Schülern mitzuteilen. Denn wenn überall die Bildung der Schüler sich der Muster bedienen muß, warum sollte ihnen da gerade, wo es um eine so intensive Entwickelung ihres eigenen Könnens sich handelt, das Muster vorenthalten werden?

Wenn dem Schüler in der oben dargestellten Belehrung für den Aufsatz hauptsächlich Vorschriften mitgeteilt wurden, welche in der Hauptsache der Logik entnommen waren, so ist damit schon dargethan, daß *Logik und Psychologie.*

[1]) Darüber Rud. Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterr. S. 113 f.

[2]) Feine Bemerkungen darüber, wie selbst der Fehler zur Quelle allgemeiner Belehrung werden kann, giebt Rud. Hildebrand, Die Stilübung als Kunstarbeit in LP. 5, 102 ff.

diese Disziplin im Unterrichte nicht zu entbehren ist[1]); ohne daß der Name vorkommt, werden die Operationen schon von der unteren und mittleren Stufe an vorgenommen, wenn Gedankengang und Anordnung der Teile herausgefunden werden; nach oben mehren sich dieselben, und im Primaunterrichte müssen die Elemente, welche erfahrungsgemäß schon lange bekannt und gekannt sind, als Begriffe von bleibendem und allgemeinem Werte zu klarem Bewußtsein gebracht werden. Aber auch die elementaren Lehren der Psychologie sind nicht zu entbehren, freilich nur praktisch und für das Verständnis des Schülers zurechtgemacht. In den großen Dichterwerken lernt der Schüler die menschliche Seele kennen, er versucht, die einzelnen Züge zu sammeln und, der Anleitung des Lehrers folgend, zum Charakter zu vereinigen, wie ihn der Dichter entworfen hat. Natürlich kann ihm das nicht gelingen, wenn er nicht die elementaren Begriffe des psychischen Lebens klar erfaßt hat; hierzu können zweckmäßig gewählte Abschnitte des prosaischen Lesebuches sehr förderlich sein[2]). Wie Anschauungen und Vorstellungen entstehen, wie sie reproduziert werden, ist ihm leicht genug an seiner eigenen Erfahrung klar zu machen; aber auch was Gedächtnis, Verstand und Phantasie, Gefühle und Wille sind, aus welchen Momenten der Charakter entsteht — alles das muß ihm, wenn auch in elementarer, leichtfaßlicher Form, bekannt sein. Auch diese Fragen können bei der Lektüre und dem Aufsatze am naturgemäßesten erörtert und vom Kennen zum Können geführt werden[3]).

Konzentrationspunkte für die Aufsätze.

Wir haben es durchgängig als Forderung einer verständigen Pädagogik bezeichnet, daß dieselbe Konzentrationspunkte zu schaffen habe, an die und um die sich der gesamte Unterricht kürzere oder längere Zeit mehr oder minder ausschließlich gruppieren muß. Auch die Wahl der deutschen Aufsätze der oberen Stufe muß nach dieser Rücksicht erfolgen:

---

1) DE.W. XIV. 60. Verbindung eines zweckmäß. Unterr. in Logik u. Psychol. mit dem deutschen Auff. u. anderen Lehrgegenständen. — *DE.Pr. VI. 71. Einrichtung d. Unterr. in d. philos. Propädeut. — *DE.Rh. I. 81. Unterr. in philos. Propädeut. — *Kern, Lehrstoff für d. d. Unterr. in I. Berlin 1886. — *H. Meier, D. analyt. Unterr. u. d. philos. Propädeut. LP. 11, 10. —* Th. Ziegler, Z. Frage d. philos. Unterr. KBWS. 1889 H. 1 u. 2. — *Paulsen, Die Philos. im Unterr. d. h. Lehranst. (Weidmannscher Kalender d. h. Lehranst. Preußens 1890). — Hilfsmittel JHS. 1, 133 ff. — 2 B. 40. Für den Lehrer empfiehlt sich Jerusalem, Lehrb. d. empir. Psychologie als Grundlage.

2) NL. S. 19: „Die Prosalektüre hat — zumal auf der Oberstufe — den Stoff für Erörterung wichtiger allgemeiner Begriffe und Ideen zu bieten. Zweckmäßig betrieben kann diese Lektüre — die philos. Propädeut. ersetzen."

3) *H. Meier, Der anal. Unterr. u. d. philos. Propädeut. LP. 11, 10. — *Th. Ziegler, Zur Frage d. philos. Unterr. KBWS. 1889, 1—9. — *Eiselen auf d. hessen-nassau. Lehrer-Vers. zu Frankf. a. M. 1889. — NL. S. 72 wollen, „wo sich entsprechend vorgebildete Lehrer finden, die Grundzüge der philos. Propädeut. im Anschluß an konkrete Unterlagen in I gelehrt sehen" s. auch S. 18. Für Wiedereinführung der philos. Propädeutik tritt ein G. Leuchtenberger, D. philos. Propäd. Berlin 1893.

sie sind dem gesamten Unterrichte zu entlehnen bezw. an die Konzentrationspunkte anzulehnen [1]). Und wenn das geschieht, so entsteht keine Verlegenheit bezüglich des Mangels an Thematen, sondern wohl auch Verlegenheit, aber nur wegen der allzu großen Reichhaltigkeit des Stoffes, der sich von allen Seiten zudrängen will. Die Klassiker des eigenen Volkes und die fremden des Altertums [2]) und der Neuzeit, die Geschichte, die Religion, die Naturwissenschaften, die Wirklichkeit, der Bereich des handelnden Lebens und der eigene Erfahrungskreis, — alle bieten Stoff genug, der gar nicht zu erschöpfen, sondern aus dem mit verständiger Beschränkung eine Auswahl zu treffen ist. Am geeignetsten wird immer der durch das Lesen gewonnene Stoff zur Bearbeitung sein, und Aufsatz und Lesen werden in die innigste und fruchtbarste Berührung gesetzt werden können, da die Lektüre mit nachfolgender schriftlicher Bearbeitung ganz andere Aufmerksamkeit und viel tieferes Interesse erfordert. Merkwürdigerweise begnügt man sich meist mit den weltlichen Klassikern, ohne zu berücksichtigen, daß namentlich bei einem guten Religionsunterrichte auch die Bibel ebenso gut für Charakteristiken, historische Darstellungen und Entwickelungen von Gedankengängen den Stoff in sich birgt. Doch auch in anderen Themen kann die ethische und erhebende Wirkung des Religionsunterrichtes zur Entfaltung gelangen. Man verwirft gewöhnlich die allgemeinen, moralischen Themata, und im allgemeinen ist man dabei im Rechte. Denn daß dieselben nur zu oft auf Unwahrheiten und Heuchelei, Phrasen und Gesäusel hinauslaufen, beweist die Erfahrung hinreichend. Dieser Mißstand erklärt sich aber ebenfalls zur Genüge daraus, daß die Schüler über Fragen schreiben müssen, für die sie gar nicht durch den Unterricht vorgebildet sind. Wenn dagegen der Unterricht, namentlich in der Prima, ethische Kardinalbegriffe zum Mittelpunkt macht, so ist letzterer Mangel nicht mehr vorhanden. Die Schüler, welche sich in der von Frick [3]) vorgeschlagenen Weise mit den Begriffen der Ehre, der Treue, der sittlichen Freiheit, der Wahrhaftigkeit beschäftigt und ihre Beziehungen zur sittlichen Persönlichkeit verstanden haben, sprechen über diese Dinge nicht mehr, wie der Blinde von der Farbe. Die Auseinandersetzungen aber, welche im Unterrichte stattgefunden haben, erhalten erst das rechte Leben und die rechte Wirkung, wenn die allgemeinen Lehren individualisiert, an die eigene Lage angepaßt, von der halbklaren Stufe zu völliger

---

[1]) NL. S. 66 bestimmen: „Der deutsche Aufsatz tritt auf der oberen Stufe noch mehr als bisher in den Mittelpunkt des gesamten Unterrichts und entnimmt aus demselben seinen Stoff."

[2]) Wendt, D. deutsche Auff. u. d. altklass. Unterr. ZGW. 39, 273.

[3]) *LP. 5, 17 ff. — *Joh. Quaas, Zur Meth. d. deutsch. Unterr. in R I. Pr. Freiberg. RG. 1887. — Geeignete Fragen dieser Art bei Münch, Pr. Barmen 1886, S. 19.

Klarheit erhoben und dadurch erst völlig angeeignet werden, wenn der Schüler seine eigenen Gedanken und Empfindungen zum Ausdruck bringt[1]) und auf diesem Wege auch den eigenen Ausdruck mehr als sonst entwickeln muß; der Lehrer erfährt auch dadurch erst, inwieweit dieselben verstanden und wirklicher Besitz geworden sind. Freilich wird immer Takt in der Stellung der Aufgaben und Geschick und Eingehen auf die Anschauungs- und Empfindungsweise der Jugend dazu gehören, hier das Rechte zu treffen, aber ohne diese Eigenschaften wird aller Unterricht nur eine Stümperei bleiben. Zudem werden durch die Lektüre so viele moralische Probleme gestellt und in den Musteraufsätzen behandelt, daß es dem Schüler weder an Vorbildern noch an Anregung zur Behandlung ähnlicher Fragen fehlen kann. Und endlich muß doch einmal das in einer Menge von gelegentlichen, wenn auch beabsichtigt gelegentlichen Erwähnungen ins Bewußtsein getretene Material an Vorstellungen zusammengefaßt, müssen die zahlreichen Ansätze, die vorhanden sind, zur Reife geführt werden. Denn es ist nicht so einfach, wie die Theorie es sich vorstellt, die zerstreuten, in mannigfachen auseinander liegenden Reihen aufgenommenen Erinnerungen und Kenntnisse so zur Verfügung zu haben, daß man auch für andere klar die Summe ziehen kann. Mehr aber, als bei der mündlichen Darstellung häufig geschehen kann, muß diese sachliche, begriffliche und sprachliche Klarheit herrschen in dem, was zum Lesen und zur Beurteilung durch andere bestimmt ist. So rechtfertigt sich die Wahl solcher Themata insbesondere für die oberste Stufe. Zweckmäßig ist auch die Verwendung solcher Stoffe zu Ansprachen und Reden[2]), wenn dafür in der Schullektüre die nötigen Muster vorhanden sind.

Arten der Aufsätze.

Die Aufgaben sind teils Haus-, teils Schularbeiten. Da für letztere die Zeit meist sehr beschränkt ist, so kann den Schülern nur die Bearbeitung von Stoffen zugemutet werden, welche aus dem Unterrichte durchaus bekannt sind, und bei denen sich ihre Thätigkeit fast ausschließlich der formalen und sprachlichen Behandlung zuwenden kann.

Schon die größere Ausdehnung der Behandlung, die längere Zeit,

---

[1]) Sehr schön handelt hierüber Rud. Hildebrand, D. Stilübung als Kunstarbeit. LP. 5, 101 ff.; derselbe erklärt sich „Vom deutsch. Sprachunterr." S. 49 gegen moralisierende Themata, um den abstrakten Stil aus den Schüleraufsätzen zu entfernen. — P. Zingerle, Über moralisierende Auff. u. poet. Kompositionen, ZÖG. 1853, 857, u. A. Baumgarten, ebd. 800. — Ferd. Schultz, Moralische Themata. ZDU. 2, 238. — Ders., Synthese u. Vergleich im deutsch. Auff. ebd. 1, 97. 377. — Ders., D. Besprech. eines allg. Them. im Gymn. I, ebd. 3 Ergänzungsh., 1. — A. Matthias, D. Verbind. allgem. u. litterarhistor. Them. Gymn. 1890, 697. — Bettingen, Gegen moral.-philos. Them. NJP. 1891, 508.

[2]) Der sächs. Gymn.-Lehrplan von 1893 weist solche Aufgaben der O II zu. Ich würde sie der I, am liebsten der O I vorbehalten.

welche auf Meditation und Gestaltung des Stoffes verwandt werden muß, und der für die Fertigung der Reinschrift erforderliche Zeitaufwand nötigen zu einer Beschränkung der Hausaufgaben, und häufiger als alle vier Wochen werden dieselben nicht wiederholt werden können[1]). Diese Zahl reicht aber auch für die Herstellung der erforderlichen Übung aus, wenn nur die Anleitung auf der oberen Stufe stets die richtige ist.

§ 34. Das Lehrverfahren. Grammatik.

Bis jetzt ist von der Behandlung der Grammatik[2]) im Unterrichte noch nicht im Zusammenhange gesprochen worden; grammatische Thätigkeit wurde deshalb doch reichlich geübt. So sehr die Ansichten über das Maß des den Schülern auf den höheren Lehranstalten zu bietenden Stoffes auseinandergehen, so ist doch in dem Punkte wenigstens ziemliche Übereinstimmung vorhanden, daß diejenigen Kenntnisse, welche auf grammatischem Gebiete erworben werden sollen, beim Sprechen, Lesen und Schreiben an dem Lesestoffe erworben und geübt werden müssen. Um nun die Lektüre selbst von grammatischer Zergliederung möglichst frei zu erhalten, ist die grammatische Behandlung soweit es geht an die Schreibübungen anzulehnen[3]); ebenso werden sich die Nacherzählungen des Lesestoffs dazu verwenden lassen; endlich kann die Behandlung an Beispiele angeschlossen werden[4]). Grammatik.

Während es sich bei fremden Sprachen darum handelt, das Kennen in Können zu verwandeln, ist es im Deutschen umgekehrt: was die

[1]) RL. S. 66 bestimmen: „Mehr als 8 Aufsätze (6 zu Hause und 2 in d. Klasse) sind nicht zu fordern."

[2]) Außer den S. 308 f. aufgeführten Schriften: DE.Sch. II. 70. Ist es ratsam, für d. vier unt. Klass. eine deutsche Grammatik einzuführen? — DE.W. XX. 81. Die Notwendigkeit eines system. Unterr. in d. deutsch. Gramm. in d. unt. u. mittl. Kl. — DE.H. IV. 85. D. Unterr. in d. deutsch. Gramm. nach Umf., Method. u. Lehrmitteln. — DE.Sa. V. 86. S. 330. Unterr. in nhd. Gramm. — DE.Schl. IX (91). 1. D. Unterr. in deutscher Gramm. — W. Wilmanns, Die gramm. Behandl. d. deutschen Sprache auf d. Gymn. ZGW. 23, 801. — Ders., Die deutsche Sprache u. Orthogr. als Unterr.-Objekt in d. unt. Gymn.-Klassen. Pr. Gr. Kloster Berlin 1878. — Bötticher, Notwendigkeit eines system. Unterr. in d. deutsch. Gramm. NJP. 124, 513. — Röhrig, Deutscher gramm. Unterr. in VI. NJP. 106, 227. — Linnig, Deutscher gramm. Unterr. in unt. u. mittl. Gymn.-Kl., ebd. 106, 417. — Schweikert, Deutsche Gramm. in unt. Gymn.-Kl., ebd. 108, 347. — K. A. Jul. Hoffmann, 7 Schulr pädag. Inh. Clausthal 1860, S. 37 ff. — Rein, Pickel u. Scheller, Theorie u. Praxis d. Volksschulunterr. 2. Aufl. Dresden 1884. 3. Schulj. S. 112 ff. — Bauder, Behandl. der deutsch. Gramm. an h. Lehranst. Progr. Homburg v. d. Höhe 1888. — Frick, LP. 15, 82. — *O. Lyon, Einiges aus d. gramm. Unterr. in VI. ZDU. 1, 54. — *L. Tachau, Z. gramm. Unterr. im Deutsch. in VI. ebd. 2, 123. — Lyon, Hist. u. gesetzg. Gramm. Progr. Annen-Realg. Dresden 1890. — Radikal u. übertreibend J. Meyer, Z. Umgestalt. d. gramm. Unterr. in d. Volksch. Päd. Zeit- u. Streitfrag. II, H. 5. S. 11—16. 28 ff. 39 f. — *Schnippel, Ausgef. Lehrpl. im Deut. 61 ff.

[3]) Vgl. S. 408 A. 3.

[4]) So der sächs. Lehrpl. v. 18. Jan. 1893 S. 12 u. Th. Vogel, NJP. 148, 1.

Schüler lange unbewußt thun, ist ihnen hier zum Bewußtsein zu bringen. Darin liegt die besondere Schwierigkeit des deutschen Grammatikunterrichtes, bei dem der Schüler das Gefühl hat, er solle lernen, was er schon wisse. Dies wird anders, wenn dem deutschen Ausdruck ein fremdsprachlicher, abweichender zur Seite gestellt wird. An dem Gegensatze tritt der deutsche Gebrauch aus der Dämmerung des unbewußten in das helle Licht des bewußten Wissens.

Aufgabe derselben.

So schließt sich mit Recht der Gang des Unterrichts im großen und ganzen dem in der fremdsprachlichen — lateinischen oder französischen — Grammatik, im einzelnen den Bedürfnissen des Lesens und Schreibens an; aber stets ist festzuhalten, daß Neues zuerst an der Muttersprache angeschaut und erfaßt werde. Deshalb muß der deutsche grammatische Unterricht zeitlich dem fremdsprachlichen vorausgehen. Da das Übereinstimmende schon durch den fremdsprachlichen Unterricht und die demselben obliegende Vergleichung der fremden und der heimischen Spracherscheinungen [1]) hinlänglich zur Kenntnis und auch zur Übung gelangt, so wird sich die eigentliche Unterweisung im deutschen Unterrichte vorwiegend auf das Abweichende bezw. auf das Eigentümliche der Muttersprache zu beschränken haben; hier wird sie aber unumgänglich sein, weil der Sprache der Schule in der des Hauses und der Umgebung ein zu großes Gegengewicht gegenübersteht. Nach der anderen Seite findet sich eine Grenze in dem Umstande, daß die Büchersprache, welche dem Unterrichte zu Grunde gelegt wird, und die Umgangssprache nicht übereinstimmen, sondern daß in letzterer zahlreiche Spracherscheinungen sich finden, welche den für die erstere zur Geltung gelangten Gesetzen widersprechen und daher als unberechtigt gelten müssen. So wird also die Aufgabe des deutschen Unterrichtes sein, ausgehend von der Volkssprache und dieselbe reinigend und berichtigend die Schüler der Anwendung derjenigen Spracherscheinungen zu entwöhnen, welche für die Büchersprache nicht mehr zulässig erscheinen [2]); dabei wird sich Gelegenheit ergeben, auf Altertümliches, Dialektisches, Unterschied von Volks- und Schriftsprache, Bedeutungswechsel u. ä. hinzuweisen. Nach diesen beiden Gesichtspunkten bemißt sich der Lehrstoff in der deutschen Grammatik. Damit ergiebt sich als übereinstimmend für alle höheren Lehranstalten die Pflege der unserer Muttersprache eigentümlichen Sprachgesetze, während der Kampf gegen das Unberechtigte einen lokalen Charakter annehmen muß. Denn nicht in allen Gegenden des Vaterlandes gilt das gleiche Unrichtige als

1) Vogt, Pr. Neuwied 1886, S. 7.

2) Dafür giebt Rud. Hildebrand, Vom deutschen Sprachunterr. eine Reihe instruktiver Beispiele. Vgl. Hiecke, Der deutsche Unterr. S. 155 ff.

richtig; es kann deshalb auch über diese Seite des grammatischen Unterrichtes nur insoweit generell gehandelt werden, als besondere Rücksicht auf gangbare Sprachfehler und häufig vorkommende Verstöße und Ungeschicklichkeiten zu nehmen ist.

Auf der unteren Stufe (Sexta und Quinta) wird die Formenlehre Gegenstand der Unterweisung sein müssen, und zwar wird in beiden Klassen immer wieder auf die sichere Kenntnis, vor allem aber auch auf die richtige Anwendung der Hauptdeklinationen für Substantiv und Adjektiv, der Pronomina, der Hauptkonjugationen und der Präpositionen zu bringen sein. Besonders ungewandt sind die Schüler in dem Gebrauche der Pronomina, und es ist ihnen an der Lektüre vor allem an Hunderten von Fällen klar zu machen, wie, wann und wo sich die Sprache derselben bedient, wie die Einförmigkeit der Wiederholung derselben Hauptwörter dadurch vermieden und eine völlig ausreichende Bezeichnung erreicht werden kann. Die größte Schwierigkeit macht erfahrungsgemäß die Deklination des Relativpronomens, welche nicht sorgfältig genug geübt und immer wieder induktiv aufgezeigt werden kann. Ebenso arm ist die Sprache der jüngeren Schüler an Bindewörtern; sie brauchen meist nur „und", „aber" und „oder"; denn die übrigen begegnen in der gewöhnlichen Umgangssprache sehr selten, und doch sind sie für die späteren Schreibübungen völlig unentbehrlich. Auch hier sind die Lesestücke zu verwerten, um den Sprachschatz an Bindewörtern den Schülern allmählich zuzuführen, und in den von ihnen geforderten Erzählungen ist folgerichtig darauf zu halten, daß sie angewandt werden; Zergliederung zusammengesetzter Sätze und Wörter und Zusammensetzung der zergliederten, womöglich auch mit Ersatz der im Texte stehenden Konstruktionen durch andere gleichbedeutende, thun hier gute Dienste. Vielfache Unsicherheit und entschiedene Armut begegnen auch im Gebrauche der Präpositionen; hiergegen werden sich die erwähnten Hilfsmittel ebenfalls wirksam erweisen. Von der Satzlehre fällt der einfache und zusammengesetzte Satz, soweit letzterer im fremdsprachlichen Unterricht behandelt wird, in die Aufgabe dieser Stufe. Die Hauptsache ist, daß der Schüler die Unterscheidung von Haupt- und Nebensätzen an der Wortstellung (in letzteren steht das persönlich gebeugte (konjugierte) Verbum am Ende) an unzähligen Beispielen findet und selbst nachahmt. Wie die Pflege des deutschen Satzgefühls hierbei stattfinden kann und muß, ist oben (S. 327 f.) dargelegt worden. Auch die Stellung von Haupt- und Nebensätzen in ihren gegenseitigen Beziehungen muß recht oft am Lese- und Schreibstoffe nachgewiesen und den Schülern zu bestimmtem Bewußtsein gebracht werden; zu letzterem Zwecke kann auch eine systematische Zusammenfassung

In VI u. V.

des Erfahrungsstoffes am Ende des betreffenden Unterrichts nur nützen [1]). Förderlich wird es gleichfalls schon auf dieser Stufe sein, wenn öfter der Versuch gemacht wird, nachdem vom Attribut und Adverb ausgegangen und deren Verwandlung in Nebensätze vorgenommen worden ist, die Nebensätze durch attributive und adverbiale Bestimmungen zu ersetzen und auf diese Weise dem Schüler Klarheit zu verschaffen, wie der zusammengesetzte Satz aus dem einfachen entsteht. Überall sind hier die zahlreichen Übungen am Sprach- und Schreibstoff die Hauptsache. Die Unterweisung im Gebrauche der Interpunktion wird sich naturgemäß an die Behandlung des einfachen und zusammengesetzten Satzes anschließen, da sie nur in diesem Zusammenhange verständlich werden kann [2]). Da sich erfahrungsmäßig bei der Anknüpfung der sprachlich-grammatischen Behandlung an den Lesestoff leicht ein Übermaß derselben auf Kosten des Inhaltes und des Verständnisses sowie der selbstthätigen Verarbeitung einstellt, empfiehlt es sich, in den unteren Klassen die orthographischen Belehrungen, sowie die Unterweisungen über die Interpunktion wesentlich an die Schreibübungen anzuknüpfen, welche stets an den Lesestoff angeschlossen werden [3]).

In IV u. III. Auf der mittleren Stufe (IV und III) wird die Formenlehre erweitert; so tritt zur starken und schwachen Deklination und Konjugation die gemischte, die Deklination der Eigennamen, die pronominale und nominale Deklination des Adjektivs, die Partizipien, welche sehr häufig in dem Zeitungsstile und der Volkssprache durcheinander geworfen werden, treten scharf auseinander, die Ablautklassen, die bindevokallose Konjugation, die Brechung werden behandelt. Man wird es hier vielfach mit Sprachstoff zu thun haben, welcher der Volkssprache so gut wie nicht angehört, aber zur Kenntnis der Schriftsprache angeeignet werden muß. Da hier das natürliche Sprachgefühl nicht unterstützend mitwirkt, so ist zweierlei notwendig. Erstlich der ausgewählte Stoff muß sich auf das häufiger Vorkommende beschränken und das Seltene beiseite lassen, und zweitens muß die Übung der einzelnen Punkte viel intensiver sein, als da, wo die Umgangssprache unterstützend eintritt; es muß also hier im wesentlichen mit der gleichen Konsequenz verfahren werden, wie in den Fällen, in denen es sich um die Abwehr des Unberechtigten handelt. In der Satz-

---

[1]) Hierzu giebt Fr. Kern, Zur Methodik d. deutschen Unterr., Berlin 1883, gute Anleitung. — Vgl. auch dessen „Grundriß d. deutschen Satzlehre". Berlin 1885 und seine übrigen Schriften: Die deutsche Satzlehre. 2. Aufl. Berlin 1888, Zur Reform d. deutsch. Satzl., Zustand u. Gegenstand, Die 5. Dir.-Vers. d. Prov. Sachsen u. die deutsche Satzl. und dazu A. Faulde, D. Kernsch. Reformvorschl. Neiße 1890. — Hilfsmittel JHS. 1, 83; 2 B. 6; 5, III, 15.

[2]) R. Duden, Vers. einer Interpunktionslehre f. d. Schulgebrauch. Pr. Schleiz 1876.

[3]) Rein, Pickel u. Scheller, 3. Schulj., S. 116 ff. 131 f.

lehre wird das Satzgefüge zum eingehenden Unterrichte ausersehen; wie hier namentlich der Einfluß der lateinischen Periodisierung bekämpft werden muß, ist bereits oben (S. 327 f.) dargelegt. An der Lektüre ist namentlich die Vermeidung der Einförmigkeit in der Satzbildung durch die Analyse der Wortstellung in aufeinanderfolgenden Satzreihen zu üben; auch darauf muß viele Arbeit verwandt werden, daß der Schüler ein Bewußtsein erhält von der Symmetrie der Stellung bei- und untergeordneter Satzglieder. Der eigentlich elementar-grammatische Unterricht findet in Tertia seinen Abschluß.

Die folgende Stufe wird, wo Mittelhochdeutsch im Unterrichte beibehalten ist, Gelegenheit finden, in dieser Disziplin die Gesetze des Lautwandels (Umlaut, Brechung, Ablaut), der Lautverschiebung und der Wortbildung (Suffix und Präfix, Zusammensetzung) vorzuführen, durch stete Beziehung auf die jetzige Sprache zu klären und so einen Einblick in die historische Entwickelung der Muttersprache zu verschaffen. Wo Mittelhochdeutsch nicht im Lehrplane steht, muß diese Unterweisung an dem neuhochdeutschen Sprachschatze erfolgen, aus dem sich an passend gewählten Beispielen die angeführten Spracherscheinungen sämtlich belegen lassen[1]). Selbstverständlich muß von nun an namentlich der Aufsatz Gelegenheit nehmen, die grammatisch-stilistische Kenntnis bei konkreten Veranlassungen zu befestigen und zu vertiefen. In II.

---

3. Der fremdsprachliche Unterricht.

A. Die alten Sprachen.

§ 35. Der Bildungswert der alten Sprachen.

Alle geistige Erziehung und ihr Ergebnis, die Bildung, ruht auf der Sprachkenntnis, und zwar auf einer solchen, die sich nicht auf die Muttersprache beschränkt. Einen Gedanken in zwei Sprachen auszudrücken, also zweifach ihn nach den Gesetzen jeder Sprache zu denken, heißt ihn völlig beherrschen.

---

[1]) Als Hilfsmittel hierzu dienen: H. Paul, Die Prinzipien der Sprachgeschichte. 2. Aufl. Halle 1886. — O. Behaghel, D. deutsche Sprache. — *Th. Matthias, Sprachleben u. Sprachschäden.—Karl Erbe, Leichtfaßl. Regeln für d. Ausspr. d. Deutsch. 2c. Stuttgart 1893. — Eine Zusammenstellung von solchen Gelegenheiten bieten die Instruktionen f. d. Unterr. an d. Gymn. in Österreich. S. 143 ff. — Vgl. Münch, ZDU. 1, 412. = Verm. Auff. S. 43.

Das Recht der alten Sprachen, in dem Unterrichte der leitenden Stände diese Stellung der fremden Sprachen einzunehmen, ist mehrfach umstritten. Es kann hier nicht die Aufgabe sein, auf diesen Streit einzugehen, da sich diese Schrift die Aufgabe gestellt hat, jungen Lehrern den Weg zur Behandlung des nach den bestehenden Schulordnungen zuzuführenden Lehrstoffs zu erleichtern. Nur weniges muß für die allgemeine Bedeutung dieses Unterrichtsfaches bemerkt werden[1]). Daß die leitenden Stände einer historischen Bildung bedürfen, wird kaum bestritten werden, man müßte denn mit Rousseau der Meinung sein, daß einer Besserung unserer sozialen Zustände eine völlige und spurlose Vernichtung des Bestehenden vorausgehen müsse. Eine historische Bildung wird aber eine nähere Kenntnis derjenigen Kulturvölker umfassen müssen, durch welche unsere eigene Bildung bestimmt worden ist. Die in der klassischen Litteratur niedergelegten Gedanken und Ideen sind die Grundlage und die Wurzel unserer modernen Bildung, deren Fundamente ohne Zurückgreifen auf die Alten nicht festliegen. Niemand wird ihre Aufgaben gründlich zu erfassen vermögen, der nicht die Entwickelung der menschlichen Kultur von ihren im klassischen Altertum liegenden Elementen an bis zu ihrer gegenwärtigen Gestaltung kennt[2]). Während auf staatlichem und in gewissem Sinne auf kirchlichem Gebiete die Römer besonders einflußreich geworden sind, ja durch die lateinische Sprache die moderne Kultur mit dem Altertum geschichtlich zusammenhängt, verdanken wir dem griechischen Einflusse fast die gesamte ästhetische Bildung. Eine volle historische Bildung gewährt demnach bloß die Kenntnis des Lateinischen und des Griechischen; jede von diesen beiden Sprachen, für sich allein betrieben, giebt nur eine einseitige Grundlage für dieselbe. Aber diese Bildung ist bloß demjenigen nötig, der sich wissenschaftlich ausbilden will; die Wissenschaft schöpft aus den Quellen, und keine echte Wissenschaft kann sich mit abgeleiteten Urteilen und Sätzen beruhigen, sondern sie muß denselben bis zu den Quellen nachgehen. Der Geist eines Volkes drückt sich in keinem Merkmale so deutlich aus, wie in seiner Sprache; um also ein Volk allseitig kennen zu lernen, muß man auch seine Sprache kennen.

---

[1]) Gut schildert die Bedeutung der Alten für unsere Erziehung Ziller, Grundl. d. erzieh. Unterr. S. 65 ff. — *Lichtenheld, Das Stud. der Sprachen, insbes. d. klass. u. d. intellektuelle Bildung. Wien 1882, insbes. 188 ff., 200 ff. — Willmann, Didaktik 2, 96 ff. u. bes. 113 ff. — *B. Lengnick, Der Bildungswert des Lat. Berlin Pr. Königst. Gymn. 1887. — *H. Planck, D. Lat. in sein. Recht als wissenschaftl. Bildungsmittel. Wiesbaden 1890. — Die Bedeutung der alten Sprachen wird völlig verworfen von M. Bain, Erzieh. als Wissensch. S. 374 ff., im Anfangsunterr. bekämpft von G. Völcker, D. Reform d. Schulw. Berlin 1887, Lattmann im Pr. Clausthal 1888, Neudecker, D. klass. Unterr. u. d. Erzieh. z. wissensch. Denken. Würzburg 1890 u. A. Ohlert, Allgem. Method. d. Sprachunterr. Hannover 1893. Andere Schriften siehe JHS. 2 A. 86 ff. B. 44 ff. u. s. w.

[2]) J. Baumann, Volksch., höh. Schule u. Univ. S. 76 ff.

Indes die Sprache allein schafft dem Schüler kein Bild einer Zeit oder von den Menschen, die in derselben gelebt und gewirkt haben; das thut nur die Geschichte, von der die Sprache bloß ein Teil ist[1]). Daraus ergiebt sich für die Behandlungsweise des alten Sprachunterrichtes der Grundsatz, daß derselbe sich an die alte Geschichte anlehnen muß; erst an diesem Stoffe erhält er den Inhalt, dessen er bedarf, um das Interesse des Schülers zu gewinnen und festzuhalten.

In der Wirkung, welche die pädagogische Verwendung der alten Sprachen im höheren Unterricht herbeiführen soll, unterscheiden sich dieselben einigermaßen von der Muttersprache, wenn auch dieser Unterschied häufig zu sehr erhoben wird[2]).

Daß man auch ohne fremde Sprache die grammatischen Gesetze seiner Muttersprache lernen kann, davon geben die Vorschulen der höheren Schulen, welche dem lateinischen Anfangsunterrichte vorarbeiten, täglich den Beweis, und die Volksschulen bestätigen ihn. Aber zweierlei leisten die fremden Sprachen, was die Muttersprache allein nicht zu leisten vermag. Sie stehen den Schülern ferner, sind ihnen deshalb gegenständlicher und finden willigere Aufmerksamkeit; dazu ermöglichen sie den Vergleich und schaffen durch diesen dem Denkvermögen eine Übung, die um so reichlicher ist, je weiter die fremde Sprache in ihren Wort- und Gedankenformen und damit auch in ihrer Denkweise von der Muttersprache entfernt ist und je reicher diese Formen selbst sind. Das Denken ist eine Sache der Übung und je massenhafter diese ausfällt, um so glatter, sicherer und ungehinderter werden die Denkprozesse verlaufen. Darauf beruht der Vorzug der Verwendung einer alten Sprache für diese Schulung des Denkvermögens gegenüber einer neuen: wir erhalten aus derselben einen reicheren Vorrat von Mitteln zur Auflösung und Zusammensetzung unseres Denkinhaltes[3]). Aber gerade diese Verschiedenheit der Denkweise bildet auch eine große Schwierigkeit für den Lernenden, die nur durch langjährige eindringende Beschäftigung mit der antiken Welt überwunden werden kann; kann aus irgend welchen Gründen dieses Erfordernis nicht mehr erfüllt werden, so fallen die besten Gründe für die Beibehaltung der alten Sprachen im Lehrplane der höheren Schulen notwendig weg. In jeder Sprache liegt auch eine eigentümliche Weltansicht beschlossen, und die Erlernung jeder fremden Sprache führt ein Stück weiter in die Kenntnis des Geisteslebens der Völker ein[4]). Kann man somit durch

---

[1]) S. Kern, Grundr. d. Pädag. § 20.

[2]) Vgl. O. Willmann, Das philologische Element der Bildung. ZGW. 1886, 65—86.

[3]) A. Lichtenheld, Studium d. Sprachen S. 123 ff.
Vgl. Waitz, Allg. Päd. S. 376 ff.

die Muttersprache allein nie diese reichliche Übung verleihen, so ist ein solches Resultat vollends nicht erreichbar in der gleichen Zeit; da aber dem Jugendunterrichte bei einer beschränkten Zeit große Aufgaben gesteckt sind, so ist diese Zeitersparnis von fundamentaler Bedeutung. Für die Bildung der übrigen Geistesthätigkeiten erweisen die alten Sprachen selbstverständlich den gleichen Dienst, den alle Litteraturen in richtiger unterrichtlicher Behandlung leisten müssen[1]): Sie bereichern den Geist mit Vorstellungen, sie entwickeln die Phantasie, sie befruchten das Gemüt und

[1]) Über beiden alten Sprachen gemeinsame Gebiete handeln außer den S. 3 citierten allg. Werken: a) Über Lektüre: DE.Pf. III. 73 u. W. XX. 81 (namentlich Übersetzen). — Sch. I. 67 (Umfang und Behandlung). — Sch. III. 73 (Lektüre u. Interpret.). — Pm. V. 73 (obere Klassen). — W. XVIII. 73 u. Pr. VIII. 77 (Realien). — O. u. W.Pr. XIII. 237 (Leben u. Kunst d. Altert.). — Th. Schmid, Ein Autor nach dem andern oder beide nebeneinander? NJP. 78, 250—253. — Heiland, Die Lekt. u. d. Privatstud. ZGW. 8, 273. — Gebhard, Privatlektüre. 22. Versamml. d. Ver. rhein. Schulm. NJP. 134, 144. — *M. Seyffert, Das Privatstudium. Brandenburg 1852. — *Schrader, Anleitung z. Privatstud., Pr. Sorau 1855, u. in EgEW. 6[2], 429. — Verh. d. pädag. Sekt. d. 16. Phil.-Vers. Stuttgart 1856, u. d. 23. Phil.-Vers. Hannover 1864 über Privatstud. — Fr. Süß, Zweck u. Meth. d. altspr. Unterr. Progr. St. Pölten 1881. — *C. v. Oppen, Die Wahl d. Lektüre im altspr. Unterr. Berlin 1885. — *H. Bonitz, D. Interpret. d. griech. u. röm. Klass. an uns. Gymn. ZÖG. 11, 607. — A. v. Wilhelm, Behandlung d. lat. u. griech. Lekt. ebd. 11, 417 u. A. Fleischmann, eb. 11, 707. — Bonnell, Betrachtungen über d. Verh. d. Schule gegen Übersetzungen. Pr. Fr. Werder-G. Berlin 1855. — Leuchtenberger, Was ist von Übersetzungen seitens der Schüler zu halten? Pr. Bromberg 1873. — E. Lang, Repetition der Autorenlektüre in der Schule. NJP. 106, 183. — Behandl. griech. u. latein. Klassik. in d. ob. Klass. d. Gymn., ebd. 110, 87 u. 114, 321. — Altenburg, Vom Interpretieren, ebd. 116, 23. — b) Grammatik: *DEW. XX. 81. D. richt. Verh. zwischen Gramm. u. Lektüre. — *Genthe, Gramm. u. Schriftstellerlekt. im altspr. Unterr. Pr. Hamburg 1882. — Th. Lion, Über d. richt. Verh. von Gramm. u. Lekt. COR. 9, 397. — J. Lattmann, Die durch d. neue Sprachw. herbeigeführte Reform d. Elem.-Unterr. in d. alten Sprachen. Göttingen 1873. — *W. Deecke, Die griech. u. lat. Nebensätze. Pr. Buchsweiler 1887. — E. v. Sallwürk, Die wissenschaftl. Sprachforsch. u. d. Gymn. ZGW. 28, 481. — J. Jolly, Schulprax. u. Sprachwissensch. u. dazu *G. Wendt. ZGW. 28, 693. — E. Herzog, Das Recht d. traditionellen Schulgramm. gegenüber d. Result. d. vgl. Sprachf. Stuttgart 1867. — Bornhak, Die Kasuslehre d. lat. u. griech. Sprache. ZGW. 26, 305. — Lincke, D. Fundament d. Kasuslehre. NJP. 128, 401. — Brüll, D. Kasusl. im altsprachl. Unterr. Pr. Andernach 1893. — c) Aussprache: DE.Pm. VII. 79. Richtigere Aussprache d. Latein. u. Griech. — d) Schreibübungen: *K. A. Schmid, Das Recht d. gr. u. lat. Schreibübungen auf d. Schul. Württemb. Gotha 1869. — Ruprecht, Wert u. Unwert d. Extemporal. NJP. 124, 233. — DE.W. XX. 81. Handhabung d. mündl. u. schriftl. Extemporal. — *DE.Pos. VI. 82. Verfahren bei Rückgabe d. schriftl. Arb. — Müller-Erzbach, Die Extemporal.-Frage. PA. 25, 353. — Zur Frage über lat. u. griech. Kompositionen. NJP. 106, 1. — Korrektur d. Schülerarbeit, ebd. 106, 482. — Widmann, D. Einord. d. schriftl. Arb. im Sprachunterr. Gymn. 1888 Nr. 20. 21. — e) Vokabeln: Gottschick, Benützung von Vokabularien. ZGW. 10, 86. — *Heinacher, Methode des fremdspr. Unterr., begründet auf Statistik d. Sprache d. Klassenautoren. ZGW. 37, 660. — O. Weißenfels, Die Synonym. auf Gymn., ebd. 37, 1. — f) Methodik: *O. Frick, Ausgef. Lehrplan. Potsdam 1869. — Petersdorff, Die wichtigst. Punkte d. Methodik. 1. Teil. Progr. Pr. Friedland 1882. — Anschauungsmittel, Verh. d. pädag. Sekt. d. 26. Phil.-Vers. Würzburg 1868. — *v. Sallwürk, Der fremdsprachl. Unterr. auf Anschauung begründet. JVwP. 13, 247. — A. Baumeister, Gymnasialreform u. Anschauung im altkl. Unterr. München 1889. — Aus Schulbesichtigungsberichten LP. 28, 89; 30, 1. — Forbach, D. Pflege d. alt. Kunst auf d. Gymn. Progr. Darmstadt 1893 (steckt viel zu weitgehende Ziele). — Rothfuchs, Bekenntn. aus d. Arb. d. erz. Unterr. Marburg 1892. — J. Keelhoff, De la part qui dans la culture formelle et dans la culture réelle devrait être attribuée resp. aux langues anciennes et aux langues modernes. Gand et Liège 1893.

geben dem Willen die Richte. Für die Jugenderziehung ist es von besonderem Werte, daß die antiken Litteraturen, insbesondere die griechische, typische und als Vorbilder verwendbare Zustände, Ereignisse und Menschen bieten, die infolge ihrer Vollendung bei aller Einfachheit sich für die Erfahrung des Schülers eignen und alle Interessen desselben wachzurufen und zu entwickeln vermögen. Um aber dieses Ziel erreichen zu können, muß der Unterricht dazu gelangen, die auf genauem Verständnisse der sprachlichen Form beruhende Einsicht in den Gedankengehalt und in die künstlerische Form der für den Jugendunterricht geeigneten antiken Klassiker herbeizuführen. Durch die Tradition ist dem lateinischen Unterrichte die Aufgabe zugewiesen, an den Gymnasien und Realgymnasien die Einführung in den fremdsprachlichen Unterricht zu übernehmen[1]); dadurch fallen ihm besondere Aufgaben zu, die er in einer breiten Veranlagung zu lösen sucht; aus diesem Grunde wird er auch hier zuerst behandelt.

1. Der lateinische Unterricht[2]).

§ 36. Der Anfangsunterricht. Grammatik.

Auch im Lateinischen konzentriert sich der Unterricht um den

---

[1]) Die Berechtigung weist treffend nach Herbart, Päd. Schr. 2, 470 (Willmann). — Baumann a. a. O. S. 60. — A. Richter, D. Irrlehre v. d. formal. Bild. PA. 1891, 537. — Ohlert, Allgem. Methodik d. Sprachunterr. Hannover 1893, S. 163 ff.

[2]) Von Schriften, die sich auf den lat. Unterr. in allen oder in mehreren Klassen beziehen, s. außer den S. 3 citierten allgem. Arbeiten:

a) Für den gesamten lat. Unterr.: Wiese, Verord. 1², 77—85 (= WK. 1³, 92 f. 118 ff. 189 ff.). — *Instrukt. f. d. Unterr. an d. Gymn. in Österr. Wien 1884, S. 32—89. — DC.Pm. IV. 70. Der lat. Unterr. auf G. u. R. — DC.Sa. IV. 83, dass. — *DC.Ps. VII. 85. Verteil. d. Lehrpens. nach d. Lehrpl. vom 31. März 1882 auf G. u. R. — DC.Ps. I. 67. Erreichung günstigerer Resultate im lat. Unterr. — DC.Pr. V. 68. Förderung d. lat. Unterr. auf G. — DC.OWPr. XI. 86, S. 127. — DC.Rh. III. 87, S. 99. — *F. A. Eckstein, Latein in EgEW. 4², 204, wo die gesamte Litterat. angeführt ist, auch als Sep.-Abdr. F. A. Eckstein, Lat. u. griech. Unterr. Leipzig 1887 erschienen. — Schmalfeld, Erfahr. auf d. Gebiete d. Gymn.-Wes. Berlin 1857, S. 1—205. — *Scheibert, Päd. u. Method. II. PA. 1872, 115 ff. — Ziller, Mater. zur spez. Päd. 3. Aufl. Dresden 1886, S. 204 ff. — Venediger, Zweck u. Meth. d. Lat. an Gymn. u. R. PA. 17, 625. — K. A. Jul. Hoffmann, 8 Schulred. über päd. Zeitfr. Clausthal 1859, S. 63 ff. — *H. Perthes, Zur Reform d. latein. Unterr. 5 Art. Berlin. — v. Sallwürk, Die Perthessche Reform. JBwP. 8, 171 u. PA. 17, 507; 19, 251. — Schröter, dass. ebd. 9, 265. — Pfander u. Kortegarn, dass. PA. 24, 575 u. 508. — Pfander, D. P. Ref. gegenüb. Theorie u. Erfahrg. Bern 1862. — Kälcker, dass. NJP. 128, 97. 145. 282. 353. — Dorschel, dass. ZGW. 1875, 225. — Naumann, dass., ebd. 35, 193. — Richter, dass. Pr. Jena 1881. — Pauli, dass. Pr. Wöhlersch. Frankfurt a. M. 1883. — Wulff, dass. Pr. Mustersch. Frankf. a. M. 1883. — DC.W. XIX. 77. Prüfung der von Perthes veröffentl. Reform.-Vorschl. — Delbrück, dass. Allg. Schulztg. 1876, 117. — Richter, dass. Jen. Litt. Z. 1875, 709. — Steinmeyer, Betracht. über uns. klass. Schulw. 2. Aufl. Kreuzburg 1882. — *H. Schiller, Konzentration im latein. Unterr. ZGW. 38, 193. — Zippel, Lat. Unterr. auf G. u. R. NJP. 128, 155. — *Rothfuchs, Beitr. z. Meth. d. altsprachl. Unterr. 3. Aufl. (mit Rücks. auf d. neuen Lehrpl.). Marburg 1893. — *Lattmann, Kombinat. d. meth. Prinzip. im lat. Unterr. d. unt. u. mittl. Klass. Pr. Clausthal 1882. — *Ders., Einfüg. d. indukt. Meth. in d. lat. Elem.-Unterr. Göttingen 1886. — Lüttge, Der lat. Unterr. in d. ob. Klass. d. G. Pr. Charlottenburg 1876. — *v. Sallwürk,

fremdsprachlichen Lesestoff[1]). Und da sich der alte Sprachunterricht an

Lat. Unterr. auf Gelehrtensch. v. Standp. d. erzieh. Unterr. JWtwP. 9, 219. — J. Schmalz, Zum lat. Unterr. in Ober- u. Mittelkl. NJP. 124, 200. — Harms, Das Lat. in d. 3 unt. Kl. EOR. 13, 145. — Clausen, D. lat. Unterr. in II. G. Pr. Leibniz-G. Berlin 1884. — *Eichner, Umgestalt. d. lat. Unterr. Berlin 1888. — *Ihm, Alter u. neuer Betrieb im latein. Unterr. Gymn. 6, 649. — *Vogt, NJP. 138, 285. — *Heußner, Schrift. d. deut. Einh.-Schulv. H. 4. Hannover 1888. — Aus Schulbesichtigungsberichten. LP. 27, 89; 29, 107. — v. Kobilinski, D. lat. Spr. auf d. Gymn. ZGW. 45, 399. — Weißenfels, D. neuen Lehrpl. d. Lat. ZGW. 46, 691. 753. — Fries, dass. LP. 33, 83; 34, 1. — Lutsch, dass. Pr. Kreuznach 1893.

b) Für Lektüre: DC.Pm. IX. 85. Auswahl d. auf G. u. R. zu lesenden Schriftst. — Weidner, Lat. Lekt. NJP. 100, 65. 390. — *DC.H. IV. 85. Behandl. d. lat. Dichter auf höh. Lehranst. — *F. Müller, Bem. z. lat. Übungen u. Übungsb. im Anschl. an d. Lektüre. ZGW. 38, 209. — *Bardt, Übersetzen, Vortr. auf d. 22. Vers. rhein. Schulm. NJP. 134, 148. — Die Übersetzung aus d. Lat. u. in dass. ZhU. 2, 106. 116. — Rehdantz, Die altröm. Litteratur u. d. heut. deutsche Jugend. PA. 18, 545. — Über Verbind. d. Lekt. u. Gramm.: *R. Menge, JWtwP. 19, 140 u. *W. Fries, ZGW. 41, 585. — *DC.Pf. VIII. 88, S. 48. Vorbereit. auf d. fremdsprachl. Lektüre; vgl. Mahn, NJP. 138, 81. — Großmann, Behandl. d. altklass. Lektüre. ZGW. 45, 394.

c) Aussprache u. Sprechübungen: *Bouterwek u. Tegge, Altsprachl. Orthoepie u. Praxis. Berlin 1878. — Ant. Marx, Hilfsbüchlein für die Aussprache. Berlin 1883. — W. Hartel, ZÖG. 1878, 939. — DC.Pm. VII. 79, S. 211. 391. — DC.Sch. VIII 88, S. 207, wo S. 208 eine Zusammenstell. d. Litt. — J. Wiggert. Pr. Stargard. — Koch, Ausspr. d. Lat. PA. 19, 96. — Bender, dass. KWWS. 30, H. 9. 10. — Novotny, dass. ZÖG. 31, 293. — Humperdinck, Gymn. 6, No. 5. 6. — DC.Sa. II. 34. Fertigk. im Lateinspr. — DC.Sch. II. 70 u. VII. 85 desgl. — DC.P. VI. 71 desgl. — Verh. d. päd. Sekt. d. 18. Phil.-Vers. Wien 1858. — Verh. d. Vers. d. Gymn.-L. zu Oschersleben 1868. NJP. 98, 626. — Verh. d. päd. Sekt. d. 36. Phil.-Vers. Karlsruhe 1882. — *Genthe, Lat. Sprechüb. ZGW. 23, 653. — *Schmaltz, Lat. Sprechüb. NJP. 118, 588 u. 124, 521. — Richter, dass. ZGW. 24, 412.

d) Vokabellernen: H. Hoegg, Erlang. d. f. d. Lat. notwend. Wortschatz. NJP. 72, 349. — Historisch u. gründlich erörtert d. Frage Eckstein, Lat. u. griech. Unterr. S. 172 ff. — Verh. d. päd. Sekt. d. 14. Phil.-Vers. Altenburg 1854. S. 124. — Mayer, Fr.-Wilh.-Gymn. München 1874. — O. Weißenfels, Die Synonym. auf d. Gymn. ZGW. 37, 1. — O. Weise, D. Etymol. im Dienste d. lat. Unterr. ZGW. 47, 385. — Tank, Behandl. d. Wortschatzes im fremdspr. Unterr. Progr. Treptow 1890. — H. Eichler, Phraseol. u. Lekt. im latein. Unterr. ZGW. 46, 206.

e) Metrische Übungen: DC.Pf. II. 70. — DC.W. XVII. 71. — Habenicht, ZhU. 2, 97. — Lohmeyer, ebd. 2, 57.

f) Grammatik: *J. Lattmann, Grunds. f. d. Gestalt. d. lat. Schulgr. Pr. Clausthal 1885 u. LP. 29, 202. — Ders., Zur Meth. d. gramm. Unterr. auf h. Lehranst. Göttingen 1866. — v. Sallwürk, Die wissensch. Behandl. d. lat. Schulgramm. ZGW. 25, 465. — Heynacher, Beitr. zu einer Meth. d. lat. Unterr. auf stil. Grundl. Pr. Norden 1881. — Ploß, Einiges zur Meth. des lat. Unterr. Pr. Barmen 1886. —*Waldeck, Didakt. Formgebung in d. altspr. Gramm. LP. 17, 1; 18, 12; 19, 2. Übersicht von gramm. Lehrbüchern JHS. 1, 153; 2 B. 79 ff. u. s. w. — Für Ausgehen v. Deu. im lat. Unterr. A. Döhring NJP. 1890, 433. — Lattmann, D. Verirrung d. deu. u. lat. Elem.-Unterr. Göttingen 1892.

g) Schreibübungen: DC.Sa. II. 34. — DC.W. IX. 40; XV. 63; XX. 81. — DC. Bad. I. 76; IV. 86, S. 82 ff. — Verh. d. päd. Sekt. d. Phil.-V. Altenburg 1854 u. Leipzig 1868. — Metzger, Lat. Aufs. oder lat. Kompos.? NJP. 126, 481. — *W. Hirschfelder, Zweck u. Meth. d. lat. Aufs. ZGW. 27, 337. — Eckstein, Latein. u. griech. Unterr. S. 304 ff. — Zitscher, Abschaff. d. lat. Aufs. in Els.-Lothr. NJP. 120, 161. — *H. Schiller, Der latein. Stil im Gymn. Pr. Gießen 1877. — G. Radtke, Die Verbind. d. gramm. u. stil. Lehrstoff im lat. Unt. Pr. Wohlau 1884. — Kühnast, Unterr. im lat. Stil. ZGW. 9, 1. 842. 845. — Güthling, Z. Meth. d. lat. Aufs. ZGW. 22, 641. — *Wie kann dem Lateinschr. wieder aufgeholfen werden? PA. 3, 47. — Wilhelm, Über lat. Extemp. JWtwP. 7, 194. — Seiffert, Der lat. Stil in OII. Pr. Liegnitz 1885. — *Genthe, Einleit. z. Ellendts Aufg. f. freie lat. Aufs. Berlin 1874 u. ZGW. 1873, 338. — v. Jan, NJP. 1860, 1. — *Schmid, Komposition in EgEW. 1², 952. — Mahn, Über lat. Aufs. NJP. 140, 11 ff. — Stange, Lat. Aufs. in I. Pr. Friedland in Meckl. 1887.

die alte Geschichte anlehnen muß, so ist der Stoff für denselben aus der römischen und griechischen Geschichte zu entnehmen; auf der untersten Stufe wird dem Bedürfnis der Jugend nach Sagenstoff dabei in geeigneter Weise Rechnung zu tragen sein[1]).

Bei dem Anfangsunterrichte[2]) wird man zu scheiden haben zwischen Schulen, welche in den Vorschulen die Kenntnis der Grammatik vorbereiten und also, was eigentlich das korrekte Verhältnis überall sein müßte, beim lateinischen Unterrichte die an der Muttersprache erworbene Kenntnis der Elemente der Grammatik, also der Deklination und Konjugation, voraussetzen dürfen. Wollten sie nochmals induktiv den ganzen Begriff der Deklination und Konjugation entwickeln, so würde ein solches Verfahren reine Zeitverschwendung sein, ganz abgesehen davon, daß man den Erfahrungskreis der Schüler gänzlich unberücksichtigt ließe. Anders ist es bei denjenigen Anstalten, welche keine Vorschulen und damit nicht diese Voraussetzungen haben. Sie müssen, überall ausgehend von der Muttersprache, auf rein anschaulichem und induktivem Wege[3]) zuerst die attributive Verbindung und ihre Übereinstimmung, wobei ein für allemal das Substantiv voraus, das Adjektiv nachgestellt wird, und an diesem Stoffe das Verständnis von Artikel und Geschlecht rein experimentell

---

— Cauer, Suum cuique. Berlin 1889. — Paulsen, D. Realg. u. d. hum. Bild. Berlin 1889, S. 36 f. — Th. Vogel, D. lat. Skript. in d. Oberklasse. NJP. 148, 199.

h) Orthographie: DE.Sch. III. 73. — *Lattmann, Die latein. Orthogr. in der Schule. ZGW. 27, 633. — W. Brambach, Neugestalt. d. lat. Orthogr. Leipzig 1868.

[1]) (auf S. 414.) Die geringe historische Berechtigung des Verfahrens, an deutschen Übungsstücken das Lat. zu erlernen, weist Perthes, Z. Ref. d. lat. Unterr. 4, 2 ff. nach.

[1]) Dies ist auch der Standpunkt der NL. S, 25: „Ein bisher viel zu wenig gewürdigter und doch im Interesse der Konzentration des Unterrichts überaus wichtiger Gesichtspunkt ist die nähere Verbindung der Prosalektüre mit d. Geschichte. — Dadurch wird es ermöglicht, ohne Überbürdung des Geschichtsunterrichts, für bedeutsame Abschnitte der Geschichte und hervorragende Persönlichkeiten einen durch individuelle Züge belebten Hintergrund zu gewinnen."

[2]) Verh. d. päd. Sekt. d. Phil.-Vers. Wiesbaden 1878. — Eckstein, Lat. u. griech. Unt. S. 159 ff. — Ellger, Der lat. Unterr. in VI. ZGW. 27, 168. — K. Hoffmann, Der lat. Unterr. in VI. Pr. Büdingen 1884. — O. Kübler, Semestral-Kurse im lat. Unterr. in VI. Pr. Wilh.-Gymn. Berlin 1880. — Bleich, Z. Meth. d. lat. Elem.-Unterr. ZGW. 10, 817. — Humperdinck, dass., ebd. 19, 444. — Lattmann, Der Lesestoff d. lat. Elem.-Unterr. ZGW. 20, 177. — Gropius, Das erste Vierteljahr d. lat. Unterr. in VI. Pr. Naumburg 1872. — H. Zurborg, Aphorism. über d. latein. Unterr. in VI. ZGW. 35, 401. — *Schwartz, Organism. d. Gymn. Berlin 1876, S. 96 ff. — *W. Fries, Z. Meth. d. lat. Elem.-Unterr. NJP. 1878, 217. 313. — E. Rittweger, Aus d. Praxis d. lat. Elem.-Unterr. Pr. Hildburghausen 1859. — L. Zippel, Zur Meth. d. lat. Unterr. in VI. Pr. Greiz 1881. — Bleich, D. Vereinfach. d. lat. Elem.-Gr. Pr. Krotoschin 1875. — K. Dietsch, Meth. d. lat. Unterr. Pr. Hof 1879. 1880. — *E. Walther, Behandl. d. lat. Konj. in VI. Progr. Reichenbach in Schl. 1886. — M. Engelhardt D. lat. Konj. nach Ergebn. d. Sprachvergl. Berlin 1887. — Waldeck, Zur Meth. d. Element.-Unterr. in VI. LP. 22, 75; 24, 23; 25, 20. — Rich. Hildebrandt, Bem. z. latein. Pens. d. VI. Pr. Kloster U.L.F. Magdeburg 1892. — Theiß, D. latein. Unterr. in d. Anf.-Klass. Progr. Mediasch 1889 u. 90. — Votsch, D. Anf.-Unterr. im Lat. auf Rg. mit lateinlosem Unterbau. Pr. Guerickesch. Magdeburg 1893.

[3]) So auch NL. S. 19. 23.

feststellen, wie dies z. B. in dem Elementarbuche von Hermann Schmidt in den sog. Vorübungen geschehen ist, um dann zur Erwerbung des Begriffes fortzuschreiten. Letzteres geschieht am richtigsten am Satze[1]); denn nur hier kann der Schüler eine Anschauung von dem Zwecke der Kasus gewinnen. Wenn das Übungsbuch keine methodische Zusammenstellung enthält, so muß dieselbe durch den Lehrer erfolgen. Dabei wird die Zerstreuung der Schüler verhindert, wenn das Sprachmaterial, welches verwandt wird, sehr einfach und sicher bekannt ist[2]). Auf Erzeugung von Anschauungen kommt dabei vorerst alles an. Deshalb ist auch hier die ganze Deklination zuerst an deutschen Sätzen vorzuführen. Ist diese den Schülern klar, so spricht der Lehrer langsam und artikuliert vor, mit scharfer Hervorhebung der Quantitäten, und schreibt darauf den Satz an die Tafel: Rŏtă ĕst rotundă, läßt ihn ebenso von mehreren Schülern, zuletzt auch im Chor, nachsprechen[3]), und giebt die deutsche Übersetzung. Aus dem Vorstellungsvorrate der Schüler gewährt ist — est die leichteste Anknüpfung, der Begriff rota lehnt sich an Rad, der Begriff rund an die Bestandteile r — und von rotunda an, dessen erster Bestandteil rot-a ist; so wird es keiner großen Anstrengung bedürfen, daß sie den Satz wiederholen und die Wörter und ihre Bedeutung sich einprägen. Nun beginnt der sinnlich-anschauliche Teil[4]). Dabei wird der deutsche Satz „das Rad ist rund“ mit Beteiligung der Schüler auch noch übersetzt: „Das Rad ist ein rundes“. Beide Übersetzungen werden, die eine über, die andere unter den lateinischen Satz an die Wandtafel geschrieben. Ausgegangen wird von dem letzteren. Worin stimmen die beiden Worte

---

[1]) So auch NL. S. 23: „Als Ausgangspunkte für den ersten Unterr. in VI empfiehlt sich im allgemeinen nicht die Regel, sondern der von dem Lehrer vorzuübersetzende und von den Schülern in der Übersetzung zu wiederholende latein. Satz.“

[2]) Beispiel eines — allerdings gekünstelten — Verfahrens, dieses aus dem Vorstellungsmateriale der Schüler zu beschaffen: *K. Heilmann, Die ersten Lektionen im Latein. in Sexta. LP. 5, 86—98 mit den Erwägungen von Lattmann, Die erste Lekt. d. Lat., ebd. 7, 13, u. R. Menge, Der Anf. d. lat. Unterr. in Reins Päd. Stud., N. F. 1886, 3, 129, u. d. Grundzüge bei O. Willmann, Pädag. Vortr. 74 f. Nähere psychol. Begründung Perthes, Zur Ref. d. lat. Unterr., 2, 8 ff. — Vgl. ZhU. 1, 289. 298. — Schmidt, Der latein. Unterr. in VI. Pr. Borna 1881. S. 24 ff. — Ziller, Das Mat. f. d. ersten lat. Unterr. JVwP. 13, 66. — A. Wilms, NJP. 1887, 190. — *Buschmann in DC.Rh. III. 87, S. 99 ff. — Fasterding, Meth. d. Unterr. in lat. Elem.-Gr. PA. 1888, H. 3. — *B. Müller, D. Ref. d lat. Anf.-Unt. Pr. Altenburg 1887 u. 88. — Thumser, Lat. in d. 2 unt. Kl. ZÖG. 1887, H. 8. 9. — Schöber, Aus dem lat. Elem.-Unterr. Pr. Greiz 1888. — H. Graefe, Bem. z. lat. Unterr. in d. unt. Klass. Progr. Rheydt 1890. — Haberland, Latentes Latein. Pr. Lüdenscheid 1893. — Dohmen, D. lat. Unt. in VI u. V. Pr. Château-Salins 1889.

[3]) Haushalter, Das Chorsprechen. Lüneburg 1873. — Kniffler, Chorspr. Gymn. 1887, 81. Selbstverständlich kann man auch einen beliebigen anderen, gleich einfachen Satz wählen.

[4]) Waldeck, LP. 24, 83 ff. spricht sich mit Lattmann gegen die Induktion schon bei der 1. Deklination aus; aber das nach seiner Ansicht nicht vorhandene Material ist hier so einfach gehalten, daß der Schüler mit großem Vergnügen damit operiert. Die übrigen, von ihm richtig bei dem herkömmlichen Verfahren nachgewiesenen Nachteile fallen bei dem obigen sämtlich weg.

rŏtă und rotundă überein? In dem Auslaute, der bei beiden ă ist; ă wird unterstrichen. Aus den Vorübungen ist der Artikel im Deutschen und sein Fehlen im Lateinischen bekannt; es kann also zu dem deutschen Satze übergegangen werden. Betrachten wir diesen! Was sehen wir hier mehr als im lateinischen Satze? was weniger? (Rad ohne Endung.) Wie muß ich fragen, wenn ich die Antwort erhalten will „das Rad"? Es wird festgestellt, daß die Form des Wortes, welche auf die Frage Wer? antwortet, Nominativ heißt und im vorliegenden Falle auf ă ausgeht. Aus dem Sprachmateriale, welches bei den Vorübungen gewonnen ist, werden jetzt die Übungen beschafft, welche diese Errungenschaften befestigen; stets wird gefragt und geantwortet; die Schüler bilden die Sätze selbst. Dabei muß der Stoff der Vorübungen und der dort gewonnene Begriff der Kongruenz verwendet werden, um neue Variationen in dieser Hinsicht vorzunehmen; also rota parva est rotunda u. ä. Der nächste Satz ist Forma rotae est rotunda; der Satz forma est rotunda bietet keine Schwierigkeiten im Sprachmaterial, da forma aus dem Erfahrungskreise der Schüler stammt; zugleich ist hier die Anknüpfung an das Vorhergehende gegeben. Vom Lehrer übersetzt wird rotae; mit Vorsprechen, Wiederholungen ɩc. wird es wie beim ersten Beispiele gehalten, dann folgt die Anschauung; rotae wird mit rota verglichen, festgestellt, was zugewachsen ist, — das Rad — des Rades in Parallele gestellt; der Begriff der Endung (e) wird jetzt gewonnen durch Rückschluß von Rades — Rad = rotae — rota, rota ist der Stamm. Wie fragt man bei forma? Aber wie bei rotae? Viele Schüler werden das auch nach den deutschen Vorübungen noch nicht finden, denn Wessen? liegt nicht in ihrem Erfahrungskreise; die es vielleicht finden, invertieren die Frage; das darf fürs erstemal hingehen, vom Lehrer wird richtig gestellt: Wessen F. i. r.? Der Name Genitiv wird genannt und eingeprägt. Beispielbildung aus dem Sprachmaterial der Vorübungen wie beim Nominativ. Hier wie bei den folgenden Kasus überall Einübung der Kongruenz, die jetzt vom Nominativ auf die anderen Kasus ausgedehnt wird. Dasselbe Beispiel dient für den Dativ Rotae est forma rotunda; forma rotunda ist aus den Vorübungen bekannt, der Lehrer übersetzt nur Rotae dem Rade; i. e. r. G.; anschauliche Feststellung der Endung e wie bei dem Genitiv, Hinweis auf die formale Übereinstimmung im Lateinischen, Betonung der unterschiedlichen Bedeutung durch Vergleich des Deutschen „des Rades, dem Rade", Frage, Name, Übungen wie vorher; schließlich wird est mit „gebührt" übersetzt. Der Unterricht kommt zu Video rotam rotundam; der Satz ist mannigfach lehrreich, die Endung wird festgestellt; daß auch hier Kongruenz besteht, erschließt der Schüler aus den zahlreichen vorher

von ihm gebildeten Beispielen der übrigen Kasus, der Begriff des Zeitwortes wird rein erfahrungsmäßig gewonnen, das Verhältnis von Form und Bedeutung des Substantivs für das Lateinische und Deutsche jetzt auch umgekehrt festgestellt wie beim Dativ, nur der Artikel hilft hier im Deutschen zur Unterscheidung. Es kann nun aus den zahlreichen Fällen der Vorübungen und der Übungen allgemein abgeleitet werden, daß der Schüler nur durch die Frage den richtigen Fall findet, und daß, was er ja schon für das Geschlecht aus den Vorübungen weiß, das Lateinische und Deutsche sich auch hier nicht decken. Der Vokativ ist eigentlich überflüssig, denn man braucht ihn zunächst noch nicht, die meisten damit gebildeten Sätze sind unnatürlich und gezwungen. Will man ihn doch einüben, so wird der Satz Rotā, formă tuă est rotundă ausreichen. Die Nebeneinanderstellung von rotā und formă zeigt die Identität mit dem Nominativ, das deutsche Verhältnis betont wieder den Unterschied.

Für den Ablativ ist die herkömmliche Übersetzung „von, durch, mit" dem Anfänger gänzlich unnütz; denn er findet dieselbe sehr selten und auch dann meist nur in gezwungener Verwendung. Statt dessen lehre man gleich die Verbindung mit der Präposition in: in rotā rotundā est radius; dieser Fall bedarf freilich eine sorgfältigere Behandlung als die vorhergehenden, aber der Schüler erfährt mit vollem Recht sogleich an der deutschen Übersetzung, daß die deutsche Sprache diesen Fall nicht hat, sondern ihn durch den Dativ und ein Vorwort — natürlich findet er dieses alles selbst — ersetzt; für est wird die weitere Übersetzung „befindet sich" gegeben. Am Lateinischen wird das anders liegende Verhältnis ebenfalls rein an seiner Erfahrung nachgewiesen; hier giebt es also noch einen weiteren Fall, der sich durch langen Auslaut von den scheinbar gleichbedeutenden Formen des Nominativs und Vokativs unterscheidet, dabei zeigt sich auch, sobald die Anschauung betont wird, wie
Aussprache. wichtig das scharfe und artikulierte Aussprechen und Beobachten der Quantitäten [1]) sind. Diese lernen sich im Anfangsunterrichte mit Leichtigkeit, wenn auch die entgegengesetzte Gewöhnung des Hauses mannigfach störend eintritt; lernt sie aber der Schüler hier nicht, so lernt er sie überhaupt nicht. Der größte Teil der geistlosen Quantitätsdrillerei in Tertia und später könnte beseitigt werden, wenn die Lehrer endlich einmal sich diese kleine Selbstzucht auflegen wollten. Man gestatte bei dieser Gelegenheit eine kleine Abschweifung. Das Lesen des c als k, des ti als ti und nicht als zi hat sich ja in den letzten Jahrzehnten etwas mehr verbreitet.

---

[1]) Hicketier, D. Ausspr. d. Lat. Pr. Cüstrin 1892. Die NL. warnen hierbei vor Übertreibung S. 23: „Eine Beschwerung des Unterrichts mit besonderen Feinheiten der Aussprache empfiehlt sich nicht."

Aber noch immer ist auch hier die vis inertiae störend. Denn Gründe, dasselbe nicht einzuführen, lassen sich gar nicht angeben; bezüglich der Korrektheit wird auch kein Zweifel erhoben, wohl aber bezüglich der Tradition behauptet, dieselbe lasse sich nicht beseitigen. Zahlreiche Beispiele lehren zwar das Gegenteil; aber entscheidend müßte doch die pädagogische Rücksicht der Vereinfachung des Lehrstoffes sein, wenn man die Wahrheit nicht gelten lassen will. Jetzt lernt der Schüler c wie z aussprechen und in zahlreichen Fällen wieder nicht wie z, ti wie zi und doch wieder nicht wie zi; warum diese unnötige Erschwerung, wenn das Einfache zugleich das Richtige ist? Selbstverständlich behalten die ins Deutsche übergegangenen Formen ihre einmal errungene Gestalt, schon aus demselben Grunde der Vereinfachung; denn sonst müßten die Schüler aus der Erfahrung gewonnene Wortformen umändern, was zu Verwirrung führen kann, wenn auch nicht zu so großer, wie das entgegengesetzte Verfahren.

In ähnlicher Weise und an denselben Beispielen, an welchen der Singularis induktiv behandelt wurde, erfolgt die Behandlung des Pluralis; erst jetzt erfährt der Schüler den Namen Deklination und Kasus, denn jetzt weiß er, was das ist und wozu diese Sache dient, da er die einzelnen Fälle in ihren natürlichen Beziehungen als Satzteile erkannt hat.

Übungen im Deklinieren.

Wenn der Schüler diese Kasus nun in seiner Übersetzung verwerten soll, so muß der Vorstellungsprozeß, durch welchen dieselben gewonnen werden, so glatt und rasch vor sich gehen, daß er ohne langes Überlegen dieselben sicher reproduzieren kann; man sagt in diesem Falle, derselbe verlaufe mechanisch oder unbewußt, d. h. ohne artikuliertes Bewußtsein jedes einzelnen Schlusses. Dazu verhelfen reichliche Übungen, bei denen ebenfalls der Fortschritt vom Leichteren zum Schwereren, vom Bekannten zum Unbekannten gewahrt werden muß. Bekannt sind bei dem vorhin angegebenen Verfahren die im Unterrichte geübten Formen und Zusammensetzungen; es empfiehlt sich also zunächst, diese Übungen an demselben Sprachmaterial vorzunehmen. Allmählich treten die aus den Vorübungen bekannten Sprachbilder an deren Stelle, und während sich die ersteren aus dem Satze ablösen ließen, in dem sie zuerst erkannt wurden, müssen sie im weiteren Fortschritt in ihrer absoluten, unverbundenen Form gebildet werden. Man hat vorgeschlagen[1]), jede Stunde mit Flektier-Übungen zu beginnen und dazu täglich die ersten fünf bis zehn Minuten zu verwenden, um die Klasse für die ganze Stunde „in Zug zu bringen“.

[1]) Perthes, Zur Reform d. lat. Unterr. 4, 163.

Wir fürchten, ein solches Verfahren würde dieselbe Wirkung haben, wie bei dem veränderungs- und abwechslungsbedürftigen Geiste der Jugend jede mechanisch werdende Übung. Naturgemäß ist es doch, an den Anfang der Stunde nach einer ausreichenden Erweckung der Aufmerksamkeit durch Angabe des Zieles und rasche Reproduktion der apperzeptionsfähigen Vorstellungskomplexe die schwierigeren Fragen zu legen, bei denen die volle Aufmerksamkeit nötig ist und doch nur mit Mühe erzwungen werden kann. Diese selbst in raschem Tempo angestellten Flektierübungen wirken nicht erfrischend, sondern sie stumpfen eher durch die Gleichförmigkeit die Aufmerksamkeit ab; eine aufrüttelnde Wirkung gewinnen sie erst, wenn sie außerhalb der Reihenfolge, aber selbst dann mit steten Variationen angestellt werden. Als solche empfehlen sich: 1) im Anfang die rasche Frage nach einem vorher festgestellten Worte durch verschiedene Kasus. Man hat hierbei den Vorteil, daß der Schüler, sobald Kasus und Zahl genannt ist, auch mit der Bildung fertig sein kann. 2) Die Frage nach der deutschen Bedeutung der lateinisch von dem Lehrer gegebenen Wortform. Gewöhnlich wird diese Übung viel zu sehr vernachlässigt, während sie doch für das Übersetzen aus dem Lateinischen, das nicht bloß auf der untersten Stufe die Hauptsache im lateinischen Sprachunterrichte ist, gar nicht entbehrt werden kann. 3) Die Verbindung der unter 1 und 2 gegebenen Übungen mit einer kombinierenden, indem der Schüler aufgefordert wird, aus dem Sprachvorrate von Adjektiven ein passendes zu der verlangten bezw. vorgesprochenen Substantivform hinzuzufügen und die deutsche Bedeutung der nun gefundenen Wortverbindung mit anzugeben[1]). 4) Die Verbindung der von dem Lehrer zu bezeichnenden Kasus mit einer entsprechenden Präposition. 5) Die Aufsuchung der ähnlich lautenden Kasus im Lateinischen und Deutschen durch den Schüler, sowie die Hervorhebung der durch die Quantität bei scheinbarer Gleichheit sich unterscheidenden. (Z. B.: Wie kann die Rose, die Rosen, der Rose im Lateinischen, wie mensis, mensa, mensae im Deutschen heißen? oder auch ohne Frage als Aufgabe für den Schüler, die gleichlautenden Kasus des Singulars, des Plurals im Lateinischen und Deutschen zusammenzuordnen.) Diese Übungen, vorausgesetzt, daß sie in raschem Tempo vorgenommen werden können, werden wirklich eine erfrischende, auch den Trägen und Erschlafften fortreißende Wirkung üben; aus diesem Grunde wird man sie aber auch am besten da einstreuen, wo man eine gewisse Erlahmung des Interesses beobachtet, die bei kleinen Schülern sehr leicht infolge von einförmigen Übungsthätigkeiten eintritt.

---

[1]) Perthes erleichtert dies durch seine Zusammenstellungen von Substant. u. Adj. Vgl. Zur Ref. 3, 287.

In solchem Falle wird der Zuruf des Lehrers „Bücher zu, Arme gekreuzt, Aufgepaßt“, schon eine wohlthätige Wirkung üben, die durch diese nachfolgende Übung erhöht wird; denn die von dem Schüler zu vollziehenden Denkprozesse haben einen kurzen und raschen Verlauf, erfreuen durch leicht erreichbare Resultate und gewinnen den Schüler durch den steten Wechsel vollständig. Aber sie stellen auch an seine Denkthätigkeit und an seinen Willen starke Anforderungen, deshalb dürfen sie nie zu lange ausgedehnt werden. Bisweilen kann man diese Übung auch recht passend mit dem Vokabelabfragen in Verbindung setzen, das so wie so in der Regel einen mechanischen, gedankenlosen Charakter trägt. Man muß es allerdings zu einer ganz von selbst eintretenden Gewohnheit machen, daß der Schüler bei jedem lateinischen Worte Genitiv und Geschlecht angiebt, denn für die Kenntnis des Stammes leistet ihm diese Gewöhnung gute Dienste. Aber darüber muß man sich ebenfalls keiner Täuschung hingeben, daß eine besondere Gedankenthätigkeit, namentlich so lange erst eine Deklination gelernt ist, dabei nicht geübt wird, noch weniger wird der Schüler dadurch veranlaßt, die Flexion des betreffenden Wortes sich bei diesem Hersagen irgendwie vorzuführen. Deshalb kann man häufig die Beobachtung machen, daß der Schüler allerdings imstande ist, ohne allen Anstoß seine Vokabeln herzusagen, aber durchaus nicht dieselben in der Flexion richtig zu verwenden vermag. Aus diesem Grunde empfiehlt es sich, statt der gewöhnlichen Abfrageweise eine andere, die Selbstthätigkeit mehr fördernde öfter eintreten zu lassen, bei welcher der Schüler die Vokabel in einer bestimmten Form, auch in einer Verbindung mit einem Adjektiv auf die Frage des Lehrers deutsch oder lateinisch angeben muß. Bei einem solchen Verfahren werden die lateinischen und deutschen Formen durch die stete Schärfung am Gegensatze am ehesten Klarheit und Sicherheit gewinnen.

In den Schulen, in welchen durch eine Vorschule oder in einem anderen fremdsprachlichen Unterrichte schon der Begriff der Deklination erworben ist, wird sich trotzdem in einer beschränkteren Ausdehnung ein auf Anschauung beruhendes Verfahren, wie es im vorhergehenden geschildert ist, empfehlen; nur wird dasselbe insofern bedeutend kürzer sein können, als die jedesmalige Erhebung der Anschauung zum Begriff hier nicht nötig, sondern die Befestigung hauptsächlich durch Vergleichung der lateinischen Formen unter sich und mit den deutschen gewonnen werden wird. Dasselbe Verfahren wird auch bei den übrigen Deklinationen in seinem Anschauungsprinzipe und bezüglich der Einübung beibehalten, während sich für die Erhebung der Anschauung zum Begriffe selbstverständlich ein weniger umständlicher Weg bietet.

Die Herbeiziehung der Stammtheorie hat bei der a-Deklination keine Bedenken, da nur Dativ und Ablativ Pluralis sich derselben nicht fügen; für diese Kasus mag der Schüler lernen, daß hier der Stammauslaut abgefallen ist. Eine wesentliche Berücksichtigung kann die Endung gerade in dieser Deklination bereits finden, da sie in der o- und e-Deklination immerhin den Schüler auf induktivem Wege zum Verständnisse einer Reihe von Kasus zu führen vermag. Wo dies geschieht, muß natürlich die Wandtafel zur Hilfe genommen werden. Selbstverständlich kann auch statt des Stammes der in der fertigen Sprache unveränderliche Teil des Wortes als Ausgangspunkt betrachtet und das stammhafte a als Endung gesetzt werden: beide Verfahren müssen Abweichungen, die sich nicht der einmal gewählten Annahme fügen wollen, zu erklären versuchen, und da der wissenschaftlich richtigere Ausgangspunkt keine größeren Schwierigkeiten macht als der falsche, so ist hier für jenen entschieden worden[1]).

Konjugation. An die Durchnahme der ersten Deklination schließt sich am richtigsten die der ersten Konjugation, auch wo das Lesebuch nicht darauf angelegt ist[2]). Denn eine ausgiebige Satzbildung läßt sich nur mit Hilfe der Kenntnis einiger Verbalformen ermöglichen. Auch hier ist das Verfahren induktiv, gleichviel ob der Begriff der Konjugation bereits erworben ist oder erst gewonnen werden soll; nur das Ausgehen von deutschen Sätzen und Beispielen und die vollständigere Durchführung des induktiven Verfahrens werden durch letzteres Verhältnis gefordert. Dabei erweist sich die Stammtheorie wieder vorteilhaft, denn an den Substantivstamm auf a schließt sich der gleich auslautende Verbalstamm. Für die erste Person lernt der Schüler, daß sie ursprünglich ao hieß und ao zu o wurde; ebenso später beim Conj. Praes. ama-i-m, daß ai e wird (Anknüpfung an rotai = ae, an Maid, Mädchen, event. franz. j'ai ꝛc.). Um Auffassung und Gebrauch des Ablativs zu ermöglichen, wird auch Praes. Ind. Pass. sofort erlernt. Damit und mit einigen häufigeren Formen von sum (sunt, erat, erant) kann sich der Unterricht begnügen, welcher ein Übungsbuch benutzt, das nicht, wie das Perthessche mit Recht thut, sofort das ganze sum und die a-Konjugation erlernen läßt. Die Sätze bildet sich der Lehrer im ersteren Falle ähnlich, wie dies bei der Deklination geschah. Ist der Begriff der Verbalflexion festgestellt, wobei an der Wandtafel von vornherein zwischen Stamm, Bildungselement und Endung getrennt wird und allmählich die drei Stämme: Präsens-, Perfekt- und Partizipialstamm unterschieden werden, so ist es nicht mehr

[1]) Waldeck, LP. 24, 87 ff. nimmt die Sache zu tragisch.

[2]) Schermann, D. Verb. Progr. Ravensburg 1886. — Bromig, ZGW. 41, 80. — Vgl. S. 416 A. 1.

nötig, nur induktiv an dem Satze zu verfahren; sondern durch eine Form der Deduktion, wobei dem Schüler das Bildungselement für die erste Person gegeben wird, entdeckt er die betreffende Verbalform selbst, indem er an seinen Vorstellungsvorrat anknüpft, wo er das Bildungsgesetz findet und nach Analogie der zuerst erlernten Form die neue bildet. Auf diesem Wege wird am sichersten judiziös memoriert, und bei einigermaßen geschicktem Verfahren ist das Ergebnis der Besprechung, daß alle Schüler die neue Bildung kennen und auch können, wenn die entsprechende Übung dazu kommt.

Sind die a-Konjugation und sum in den Gang des Lesebuches nach der ersten Deklination eingeordnet, so erscheint es doch nach dem Verhältnis der deutschen Sprache durchaus ratsam, die Erlernung des Konjunktives, sowie der selten in der Muttersprache erscheinenden Partizipien (Fut. act. und pass.) und Infinitive (Perf. und Fut. Act. und Pass.) möglichst lange hinauszuschieben; die letzteren mögen der Quinta bleiben, wo erst die Lehre vom Akkusativ und Infinitiv Gelegenheit zu ihrer Anwendung bietet und ihre Kenntnis fordert. Die sinnlose Form des passiven Imper. amare verschwindet ja allmählich aus den Grammatiken. Der Konjunktiv soll im Lateinischen anfänglich nie anders als mit den Konjunktionen ut und ne event. cum erlernt werden, da sich in der Lektüre nur in gezwungener Weise der unabhängige Konjunktiv verwenden läßt. Bei der Erlernung und Einübung der a-Konjugation werden auch induktiv die Gesetze über die Ableitung der einzelnen Verbalformen aus dem Stamm bezw. den Stämmen gefunden, festgestellt und in bestimmter Fassung eingeprägt; der deduktive Weg wird bei der Einübung gewählt und namentlich überall, wo sich Unsicherheit zeigt, neben der paradigmatischen Reproduktion die Angabe der Regel und ihre Anwendung gefordert. Für die Einübung der Verbalflexion sind dieselben Wege, die (oben S. 416 f.) für die Nominalflexion angegeben sind, einzuschlagen, gleicherweise ist ebenso oft von der lateinischen wie von der deutschen Form bei den Fragen des Lehrers, die diese Einübung bezwecken wollen, auszugehen. Hier wie dort gehört die Einprägung in der Hauptsache, die Einübung ganz dem Unterrichte.

Erfolgt die induktive Einführung in die a-Konjugation nur teilweise, wie überall, wo der Gang des Lesebuches nicht dazu führt, so wird es genügen, noch einige Formen von sum für den ersten Gebrauch einzuprägen; dies wird nicht schwierig sein, da die Schüler, welche an Trennung von Stamm und Endung gewöhnt sind, sich die betreffenden Formen unter Mithilfe des Lehrers ohne Mühe bilden werden. Ist die ganze a-Konjugation zu lernen, so wird passend nach Beendigung des

Aktivs sum eingefügt, da die Erlernung des Passivs bedeutend vereinfacht und die von sum durch die stete Anwendung in der passivischen Konjugation befestigt wird.

§ 37. Der Anfangsunterricht. Lesen und Sprechen.

Lesestoff. Wenn Deklination[1]) und Konjugation an Vorübungen und Einzelsätzen in der erwähnten Weise behandelt, kennen gelernt und geübt sind, so tritt der Übersetzungsstoff entschieden in den Vordergrund. Derselbe kann vereinzelt Sentenzen bieten, die einen tüchtigen ethischen Gehalt liefern; aber es liegt in der Natur der Sache und in dem didaktischem Stoffe wenig zuneigenden Sinne des kindlichen Alters, daß diese Kost nur als Ausnahme und nicht alltäglich verabreicht werden darf. Das regelmäßige Material für die Übersetzungsübungen sollte in zusammenhängenden Lesestücken enthalten und im Anschluß an die alte Geschichte gewählt und vorbereitet sein; doch mögen auch Einzelsätze zur Verwendung kommen; nur müssen sie einen tüchtigen Inhalt haben, der der Gedankensphäre der Schüler angehört, und dieser Inhalt muß stets den Schülern durch geeignete Fragestellung des Lehrers zum Bewußtsein gebracht werden. Denn einer der größten Nachteile, welche der Anfangsunterricht in einer fremden Sprache den Schülern zufügen kann, ist die Gewöhnung, bei dem Gelesenen sich nichts zu denken; hierdurch wird der Grund zu dem heute auf unseren Schulen herrschenden Wortübersetzen gelegt. Die Trivialitäten, welche die meisten Lesebücher noch immer verarbeiten, gehören, oft den Bearbeitern unbewußt, einer Zeit an, welche dem lateinischen Unterrichte ganz andere Ziele steckte als die heutige. Als man diese Sprache nur als Umgangssprache erstrebte, war der Inhalt Nebensache, die Sprachform alles; und selbst ein trivialer Inhalt hatte seine Berechtigung, da auch der Verkehr sich oft in trivialer Rede bewegt. Unsere Aufgabe ist es aber, neben dem Bildungselemente, das die sprachliche Form enthält, dem jugendlichen Geiste einen Inhalt zuzuführen, der ihm Lust und Interesse einflößt, die Schwierigkeiten, welche erstere ihm entgegenstellt, zu überwinden. Darum als Lesestoff nie Sätze von trivialem oder gänzlich interesselosem Inhalte, wie sie sich aus den alten Lesebüchern auch in die neuen oft hinübergerettet haben[2]); sondern Er-

---

[1]) Über die Behandlung der 3. Deklin. giebt Perthes, Zur Ref. 3, 27 praktische Winke. — Bromig, Behandl. d. lat. Deklin. ZGW. 41, 80. — Altenburg, Lat. Konj. u. lat. Element.-Unterr. NJP. 100, 565.

[2]) Siehe d. Zusammenstellungen bei Lattmann, Ref. d. Elem.-Unterr. S. 28—32. — Ostendorf, Mit welcher Sprache beginnt am zweckmäßigsten der fremdspr. Unterr.? Düsseldorf 1873, S. 18—23. — Perthes, Zur Ref., 4, 67 ff. — Günther, JBwP. 13, 149. 172. — Die neueste Verteidigung der alten Sitte bei Weißenfels, ZGW. 46, 711 ff.

zählungen aus der alten Sage und Geschichte[1]), die sich in der antiken Litteratur ohne Schwierigkeit finden, und wo dies wünschenswert erscheint, mit geringer Mühe auch heute gestalten lassen, müssen den hauptsächlichen Inhalt des Lesebuchs bilden, das in verständiger Aufeinanderfolge die einzelnen Gedankenkreise dem Schüler vorführt. Da kriegerische Thaten dem Schüler dieses Alters am meisten Freude machen, so mögen diese besonders reichlich berücksichtigt und zusammengeordnet werden; aber ebenso muß das Buch Züge aus dem Leben der Alten im Frieden (Haus, Lebensweise, Erziehung, Spiele) enthalten. Dieser Stoff wird im Geschichtsunterricht der Quarta verwertet, der an ihn anknüpfen muß. Daneben können jedoch auch, sich demselben Gedankenkreise einordnend und durch den Gegensatz nur zur Klärung beitragend, das moderne Leben behandelnde, dem Erfahrungs- und Umgangskreise des Knaben entnommene Stücke zur Verwendung kommen, die seine Phantasie befriedigen und ihn gemütlich ergreifen[2]). Überall muß aber der Inhalt als solcher dem Schüler bekannt und eingeprägt werden. Sind die Vokabeln nach diesen zusammengehörigen Gedankenkreisen gewählt und geordnet, so wird die Erlernung in dieser Bedeutungsverwandtschaft einen mindestens so festen Halt erlangen, als wenn sie nach Primitiven und Derivaten abgeteilt sind. Letzterer Hilfe wird sich der Unterricht für Einprägung und Reproduktion nicht zu begeben brauchen; aber er wird sich des ersteren Hauptmittels für die Reihenbildung mit mehr Umsicht und mit größerer Konsequenz bedienen müssen, als dies bisher geschehen ist. Sehr wichtig hierbei ist, daß die einzelnen Vokabeln und Phrasen öfter wieder vorkommen; dies wird zu erreichen sein, wenn man nur konsequent darauf verzichtet, Wörter in das Bewußtsein des Schülers zu bringen, die gar nicht haften können, weil sie während des ganzen Sexta- und Quintakursus nicht wiederkehren, weil sie ferner in gänzlich isolierter Weise in das Bewußtsein gelangt sind und auch nicht einmal durch die Wortbildungshilfe erneut oder befestigt werden können. Vokabellernen.

Der Lesestoff ist also auch hier, wie im deutschen und in jedem fremdsprachlichen Unterrichte, der Mittelpunkt der Unterrichtsthätigkeit. Es handelt sich dabei um das Lesenlernen der fremden Sprache, um die Übersetzung aus der fremden in die Muttersprache und umgekehrt um die Übertragung deutscher Sätze und Stücke in das Lateinische.

---

[1]) So auch NL. S. 18: „Das Lehr- und Übungsbuch nimmt seinen Stoff vorzugsweise aus der alten Sage und Geschichte, um damit inhaltlich u. sprachlich eine Vorstufe für den Schriftsteller zu bilden. Es bietet möglichst viel zusammenhängenden Inhalt."

[2]) Beispiele hierfür: Kälcker, NJP. 128, S. 291. — B. Müller im Pr. R.-G. Altenburg 1887, S. 20 ff. u. dessen Übungsb. für den Unterr. im Latein. Berlin 1889. — Andere Lesebb. JHS. 1, 157 ff.; 2 B. 85 ff. u. s. w. — Der Streit über Meurers Pauli sextani liber zeigt, daß die Frage, in welchem Umfange moderner Stoff heranzuziehen ist, noch lange nicht entschieden ist.

Lesen. Auf richtiges Lesen muß von Anfang die größte Aufmerksamkeit gerichtet werden. Da es sich hier um fremde Worte handelt und um Wortverbindungen zu Gedanken, welche dem Schüler völlig fremd gegenüberstehen, so darf ihm noch weniger als in seiner Muttersprache zugemutet werden, Sätze, deren Inhalt er nicht kennt, zu lesen. Denn ein gut Teil des gedankenlosen Lesens, das sich an den höheren Schulen auch in der Muttersprache zeigt, rührt von der Gewöhnung her, Unverstandenes in den fremden Sprachen lesen zu lassen. Eine solche Forderung widerspricht in so unglaublicher Weise den Elementen der Pädagogik, daß man nicht genug staunen kann, wenn täglich dem Quartaner oder Tertianer zugemutet wird, einen ihm nur Rätsel bietenden Satz aus Cornelius Nepos oder Cäsar sinngemäß zu lesen. Logisch richtig kann der Schüler doch nur lesen, wenn er den Gedankengang des Satzes versteht, mit Empfindung nur, wenn das Verständnis diese erweckt. Also überall hört der Schüler zuerst den Satz von dem Lehrer richtig lesen. Erst wenn derselbe ihm vollständig klar geworden ist, also nach der Besprechung, kann man von ihm das logisch-richtige Lesen desselben fordern; in der Regel wird also dieser Forderung entsprochen werden können, wenn das Lesestück zur Repetition aufgegeben ist. Es bedarf keiner Hervorhebung, welch schlagender Beweis für das Verständnis ein richtiges Lesen in diesem Falle ist; man kann schon an der Art des Lesens mit Sicherheit erkennen, ob der Schüler den Inhalt verstanden hat, und kann die Zeit, welche die Inhaltsangabe oder die Übersetzung ins Deutsche in Anspruch nimmt, für andere Übungen verwenden. Das Lesen der lateinischen Stücke bietet dem Schüler nicht nur die Schwierigkeit, daß er es mit völlig fremden Sehbildern und Gehöreindrücken zu thun hat, sondern er muß hier auch eine neue Thätigkeit üben, an welche er durch seine Muttersprache noch nicht gewöhnt ist, nämlich der Quantität der Vokale seine Aufmerksamkeit zuwenden; auch schon aus diesem Grunde kann das Vorlesen des Lehrers gar nicht entbehrt werden.

Übersetzen. Die Übersetzung aus dem Lateinischen in das Deutsche wiegt auf der untersten Stufe vor, ja alle übrigen Übungen konzentrieren sich um dieselbe[1]). Die Behandlung beginnt damit, daß der Lehrer die Aufmerksamkeit der Schüler für das Neue erregt, indem die Überschrift gelesen wird; diese giebt das Ziel an, dem die Behandlung zustreben muß. Alsdann führt der Lehrer kurz den Inhalt vor[2]) und liest danach das

[1]) Eine ausführliche psychologische Erörterung des hier geschilderten Verfahrens giebt H. Perthes, Zur Ref. 4, 10 ff. — So auch NL. S. 19.

[2]) So schon Ratichius bei Vogt, Leben u. päd. Bestreb. des W. Ratichius. Pr. Kassel 1881. S. 35 f.

Stück langsam mit Hervorhebung der Hauptbegriffe und mit Innehalten an den Abschnitten der einzelnen Teile. Der Versuch, jetzt von den Schülern den Inhalt nochmals kurz, vielleicht mit Angabe der einzelnen Teile, angeben zu lassen, wird bei leichteren Stücken von gutem Erfolge sein. Scheint dies nicht möglich, so beginnt sofort die Herausarbeitung des Inhaltes. Die Präparation ist gemeinsam und verbleibt in diesen Klassen dem Unterrichte; sie knüpft überall, wo es geschehen kann, an Bekanntes, im Bewußtsein des Schülers Liegendes (so z. B. Fremdwörter) an, und was irgend von diesem gefunden werden kann, darf seiner Selbstthätigkeit nicht entzogen werden. Dieselbe wird aber nur dann ihren richtigen Erfolg einer dem übrigen Unterrichte gleichwertigen deduktiven Übung erhalten, wenn der Schüler bei jedem Worte die Schlüsse machen muß, welche endlich zur Unterordnung unter einen allgemeinen Begriff führen. Am wirkungsvollsten für die Übung im deduktiven Denken wird also eine Anlage des Wörterbuchs sein, welche den Wortvorrat nach Kategorieen (Subst. 1., 2., 3. rc. Deklination, Adj., Verba rc.) zusammenstellt[1]). Nur in diesem Falle ist die Präparation im Unterrichte die ausgiebigste Denkübung; der Eifer der Schüler hat hier Gelegenheit, sich zu zeigen, und muß in der Regel sogar gezügelt werden; denn jeder will das Wort zuerst finden, und alle müssen doch dahin gebracht werden, es nicht nur zu suchen, sondern zu finden. Auch hierbei müssen deshalb die Schwächeren systematisch herangezogen und, wenn es irgend angeht, durch die Besseren unterstützt werden, deren Eifer zugleich Gelegenheit findet, die kleinen Jungen meist innewohnende lehrhafte Neigung in einer zugleich ethischen Richtung zu befriedigen. Die in der Schule durch Aufschlagen gefundenen Vokabeln werden in ein Heftchen eingetragen, das spätestens alle vierzehn Tage von dem Lehrer korrigiert werden muß. Die mannigfach vorgeschlagene Übung, schon von unten auf die Schüler die Vokabelhefte nach Gruppen anlegen und durch alle Klassen durchführen zu lassen, wäre sicherlich ein Ideal des Vokabellernens und, wo stetige Lehrerverhältnisse bestehen, und die Lehrer das nötige Interesse und die nötige Hingebung besitzen, ist auch trotz erheblicher Schwierigkeiten Aussicht auf die Durchführung vorhanden. Von uns selbst in dieser Hinsicht angestellte Versuche sind an ungünstigen Umständen gescheitert. Und doch besäße man hierin zugleich das einzige Mittel, den dem Schüler nötigen Vokabelschatz allmählich festzustellen.

Die Behandlung der einzelnen Sätze beruht formell auf dem Konstruieren, wobei immer mit der Anführung und Bezeichnung des Prädi- Konstruieren.

---

[1]) Perthes sucht dies Ziel in anderer Weise zu erreichen. Vgl. Zur Ref. 2, 19 f.

kats begonnen wird[1]). Alsdann wird nach dem Subjekte gefragt und nach den weiteren Satzbestandteilen. In dem heutigen Unterrichte wird diese Thätigkeit viel zu weit ausgedehnt, weil man dadurch besonders die „formale Bildung“ herbeizuführen meint. Unnatürlich bleibt sie immer, und sie trägt am meisten dazu bei, dem Schüler den lateinischen Unterricht unerfreulich zu machen. Eigentlich ist sie nur am Platze bei dem Übersetzen in die fremde Sprache; denn da im Deutschen „die Rose“ sowohl Nom. als Akk. der Form nach sein kann, so ist hier eine judiziöse Unterscheidung notwendig. Bei dem umgekehrten Verfahren leitet der Sprachgeist den Schüler völlig sicher. Man begnüge sich also, von dem Schüler die Satzteile angeben zu lassen, erspare ihm aber die langweilige und öde Fragerei mit Wen?, Wem? u. s. w. Die Einübung der einfachen Satzverhältnisse erfolgt im lateinischen und deutschen Unterrichte parallel[2]), doch so, daß überall von der Muttersprache ausgegangen wird. Wenn der Inhalt des Satzes wörtlich herausgearbeitet ist, so wird die Umstellung in gutes Deutsch vorgenommen und diese nun erarbeitete Form von den Schülern nochmals, zuletzt bei geschlossenem Buche, wiederholt. Womöglich wird immer ein Abschnitt der Erzählung oder des Lesestückes in einer Stunde behandelt. Den Schluß der Besprechung bildet eine Wiedergabe des lateinischen Textes in der festgestellten gutdeutschen Form und im Anschluß an dieselbe eine freie Darstellung des Inhalts in deutscher Sprache[3]). Der Lehrer hebt darauf durch Fragen die Wortbilder und Formen, auf deren Erlernung in der Stunde der Nachdruck lag, hervor, und mit dieser den Gewinn der Stunde befestigenden Zusammenfassung erreicht die erste Behandlung des Lesestückes ihren Abschluß.

Haus-aufgaben. Häusliche Aufgabe ist die Einprägung des Lesestückes bis zu dem Grade von Sicherheit, daß der Schüler nicht nur die Übersetzung in gutem Deutsch zu geben vermag, sondern auch den lateinischen Sprachstoff, der aus der Behandlung zu gewinnen war, kennt. Die nächste Stunde hat den Zweck, festzustellen, ob dieses Resultat erreicht ist, und das noch Fehlende zu ergänzen. Hauptsache ist hierbei die Gewöhnung der Schüler an das Gedankenübersetzen, während dieselben auch in den oberen Klassen meist jetzt nur Worte übersetzen. Diese Gewöhnung kann wesentlich gefördert werden, wenn man jeden lateinischen Satz im Deutschen auf mehrere Arten ausdrücken läßt, und wenn man andererseits beim

---

[1]) Vgl. Rothfuchs, Beitr. z. Meth. d. altspr. Unterr. S. 62 ff.

[2]) Um ihrer Einfachheit willen empfiehlt sich die von Fr. Kern vorgeschlagene Reform der Satzlehre. Vgl. S. 387 A. 1.

[3]) So auch NL. S. 19.

Übersetzen ins Lateinische dieselbe Übung an dem deutschen Satze vornimmt. Der Schüler erhält alsdann allmählich das Bewußtsein, daß der Gedanke das Wesentliche ist, das man in den verschiedenen Sprachen, und auch in jeder einzelnen, verschieden in Worte fassen kann[1]). Zu letzterem Zwecke empfehlen sich die Retroversion und die Variation[2]). Erstere wird in der Weise gegeben, daß ein Schüler den lateinischen Text Satz für Satz langsam und richtig vorliest, wobei alle Bücher geschlossen sind. Einem aus der Klasse fällt die Aufgabe zu, zunächst den lateinischen Satz zu wiederholen, einem zweiten, den so wiederholten Satz in gutem Deutsch wiederzugeben. Ist der ganze Abschnitt auf diese Weise behandelt, so läßt man mehrere Schüler denselben lateinisch wiederholen, wobei es ihrem Ermessen überlassen wird, ob sie ihn wörtlich oder freier wiedergeben wollen; geht letztere Art glatt von statten, so ist natürlich der Gewinn größer; denn die erstere Art befestigt nur den sicheren Ablauf der Reihen, während die zweite diesen voraussetzt und noch ein judiziöses Moment dazu fügt. Nun beginnt die umgekehrte Übung. Ein Schüler liest die deutsche Übertragung vor, andere geben die Übersetzung in die lateinische Sprache. Ist in dieser Weise der ganze Abschnitt durchgenommen, so folgt eine nochmalige deutsche Inhaltsangabe, möglichst treu im Anschlusse an das Original. Der Lehrer fügt dann, wenn dieselbe beendet ist, die Übung hinzu, daß er die einzelnen Teile dieser Inhaltsangabe heraushebt und die lateinische Fassung feststellen läßt. Mit diesen Übungen wird eine ziemlich feste Einprägung von Inhalt und Form erreicht. Aber die freie Verfügung über den lateinischen Sprachstoff ist damit doch noch nicht erzielt. Dazu bedarf es noch der Variation, die auf zwei Arten herbeigeführt werden kann. Entweder giebt der Lehrer den Übersetzungsstoff in freierer Verbindung deutsch, und ein Schüler wiederholt diese deutsche Aufgabe, die ein anderer, nachdem sie konstruiert ist, ins Lateinische überträgt, oder der Lehrer benutzt den Wortvorrat, um einen neuen Stoff übertragen zu lassen. Da hierbei schon das Behalten des deutschen Satzes dem Schüler größere Anstrengungen bereitet, so muß sich diese Übung in der Form streng an das Musterstück halten. Die freie Bewegung liegt für den Schüler darin, daß er den bis jetzt inhaltlich nur in einer bestimmten Beziehung erkannten Sprachstoff in einer neuen verwerten lernt. Erst allmählich kann auch diese Übung größere Freiheit gewinnen. Ebenfalls recht wirksam,

Retroversion.

Variation.

---

[1]) C. O. Berger, NJP. 136, 538 f.

[2]) NL. S. 23 ordnen an: „Hand in Hand mit dieser Vorbereitung geht die mündliche u. schriftliche Verarbeitung des Gelesenen und Gelernten durch umformende Übersetzungen teils in die Muttersprache, teils aus derselben."

nur in einer anderen Denkrichtung, ist die Übung, daß der Lehrer dieselben beiden Variationen am lateinischen Stoffe vornimmt und, nachdem der von ihm gebildete Satz wiederholt ist, ihn ins Deutsche übertragen läßt. Mit der größten Konsequenz ist darauf zu halten, daß der von dem Lehrer vorgesprochene Satz zuerst von einem Schüler wiederholt wird; am sichersten geht man, wenn man ihn auch nochmals von dem Schüler sagen läßt, der zu seiner Übertragung aufgerufen wird. Denn sehr viele Irrtümer und fehlerhafte Übertragungen gehen erfahrungsgemäß aus der unvollständigen Kenntnis des zu übertragenden Gedankens hervor. Aber auch die Schüler selbst können zu dieser Variation in aktiver Weise herangezogen werden. Die einfachste Art ist die Verwandlung des Numerus und des Genus (Aktiv, Passiv); schon anstrengender ist die Übung, wenn der Schüler die Attributiva oder Adverbia durch andere ersetzen muß, noch schwieriger die Forderung, mit dem Sprachstoffe einen anderen in seinem Erfahrungskreise liegenden Gedankenkreis nach Analogie des vorliegenden Satzes zu gestalten; letztere Übung kann erst eintreten, wenn der Lehrer schon öfter dieselbe in gemeinsamer Arbeit mit den Schülern vorgenommen hat [1]).

Sprechübungen.

Eine besonders wirksame Art der Variation ist die lateinische Sprechübung [2]). Zu derselben ist Voraussetzung, daß der Schüler auf dem Wege der scheinbar zufälligen, aber von dem Lehrer sorgfältig überlegten Mitteilung die gewöhnlichsten Fragewörter (Quis? cuius? cui? quem? quid? quando? cur? ubi? quomodo?) kennen gelernt hat. Die Sprechübungen sorgen schon dafür, daß er dieselben nicht vergißt. Der Zweck derselben ist, zunächst die Kluft, welche der Schüler zwischen sich und der fremden Sprache erblickt, zu überbrücken. Daß dieselben z. B. im neusprachlichen Unterricht häufig nicht angestellt werden, ist wesentlich der Grund, daß die Schüler bei meist größerer grammatischer Durchbildung und größerem Wortvorrate doch nicht die Sprachgewandtheit erhalten, welche sich die Mädchen rasch erwerben, weil bei ihnen von Anfang an das unbewußte Sprachgefühl richtigere Pflege findet. Natürlich ist dieser Zweck nicht der einzige, nicht einmal der hauptsächlichste. Dieses Sprachgefühl beruht zum großen Teile auf der Bildung des Ohres; die durch Sprechen gewonnenen Eindrücke fixieren sich eben fester als die durch Lesen erworbenen, weil die Aufmerksamkeit, welche beim Sprechen vorhanden sein muß, beim Lesen häufig nicht zu erzielen ist; auch dringen

1) Auch NL. S. 19 f. empfehlen „Übungen im Rückübersetzen".

2) H. Perthes, Zur Ref. d. lat. Unterr. 4, 58 ff. — W. Fries, Zur Meth. d. lat. Elem.-Unterr. NJP. 118, 221. — Lattmann, Die method. Prinzip. S. 32 ff. — J. Schmalz, NJP. 118, 588 ff. — Eine Darstellung wirklich vorgenommener derartiger Übungen giebt Fr. Collard, La pédagogie à Giessen. Louvain 1893 S. 77 ff.

die Worteindrücke beim Sprechen langsamer ein und verdunkeln sich deshalb nicht so leicht, als das beim Lesen fast stets der Fall ist. Aber diese Sprechübungen vereinigen auch die Resultate der vorher gegebenen Übungen des Übersetzens aus dem Lateinischen und in das Lateinische in wirkungsvollster Weise. Der Lehrer fragt mit den Worten des Übungsstücks, und der Schüler muß sich zuerst dieser Frage bewußt werden: er übersetzt also aus dem Lateinischen ins Deutsche. Nun beginnt sein Denkprozeß und er komponiert sich die Antwort zuerst naturgemäß in seiner Muttersprache; die Übertragung ins Lateinische nimmt er unmittelbar vor. Dabei lernt er den Sprachstoff, der ihm in der Retroversion und Variation meist in bestimmter Fassung entgegengetreten war, verhältnismäßig frei nach seiner Absicht verwenden. Es empfiehlt sich auch hier, den Schüler enge an den Wortlaut des Lesestoffes zu binden; denn diesen soll er sich zu eigen machen, über diesen verfügen lernen. Mit vollem Erfolge lassen sich diese Sprechübungen nur an zusammenhängenden Lesestücken anstellen. Denn es ist durchaus nicht Nebensache, daß in derselben Stunde möglichst alle Formen der Fragen zur Verwendung kommen, und daß dem Schüler neue Einblicke in den Zusammenhang des Inhalts eröffnet werden.

Der Wortschatz.

Alle diese Behandlungsweisen neben- oder nacheinander jedesmal in Anwendung zu bringen, wird die Zeit kaum gestatten; doch wird der Lehrer stets zu bedenken haben, daß es für das Wissen und Können des Schülers förderlicher ist, den Lesestoff intensiv zu erfassen, als bloß extensiv zu durchfliegen. Beschränkt man die Lektüre auf eine kleinere Anzahl von Lesestücken, so wird es möglich sein, dieselben so gründlich durchzuarbeiten, daß sie regelmäßig das Eigentum der meisten Schüler sein werden. Bestimmend in dieser Hinsicht wird die Rücksicht auf die Erwerbung eines ausreichenden Vokabelschatzes sein [1]). Leider fehlen uns in diesem Gebiete noch eingehende, zuverlässige und methodische Untersuchungen, welche die Auswahl des später in der Lektüre begegnenden Wortvorrats ermöglichten. Zur Zeit steht nur fest, daß unsere Lesebücher diesem Gesichtspunkte zu wenig Rechnung tragen, und daß darum viele später nicht verwendbare Vokabeln gelernt werden müssen, während eine große Zahl namentlich in der Dichterlektüre öfter begegnender Vokabeln nicht bekannt wird. Diesen Luxus konnte man sich so lange gestatten, als der mündliche und schriftliche Gebrauch der lateinischen Verkehrssprache das Ziel des Schulunterrichts war. Heute, da sich dieses Ziel lediglich der Erfassung der Litteratur zuwendet, und alle Sprachübungen sich um

---

[1]) NL. S. 23 fordern: „Der anzueignende Wortschatz ergiebt sich aus dem Gelesenen."

den Lesestoff gruppieren, wird viel Kraft und Zeit vergeudet, wenn man den im 16. Jahrhundert festgestellten Vokabelschatz für unsere ganz verschiedenen Zwecke festhält. Hier thut dringend Abhilfe not. In zwangloser und dem Schüler in der Regel willkommener Weise, wenn Übertreibung ferngehalten wird, wird der Wortschatz durch das Memorieren einzelner Sentenzen und besonders gehaltreicher Sätze vermehrt, weil sich hier die Vokabeln in festen Reihen fast unverlierbar einprägen. Auch ein ganzes Lesestück kann judiziös memoriert werden, wobei die Behandlung desselben von vornherein auf die geeignete Herstellung der nötigen Stützen auszugehen hat. So memorierte Stücke eignen sich ganz besonders zum Ersatze des Lesens, wenn dieselben logisch richtig und mit einiger Beobachtung des Euphonischen recitiert werden [1]).

§ 38. Der Anfangsunterricht. Schreibübungen.

Schreibübungen.

Um sich der fremden Sprache völlig zu bemeistern, sind die Schreibübungen nicht zu entbehren; denn das Wissen wird am leichtesten erworben, das gleich für ein Machen und Können fruchtbar verwandt werden kann, und niemand versteht ganz, was er nicht in gewissem Sinne auch machen kann. Die Schreibübungen können aber lediglich ein Niederschlag der mündlichen sein. Geschrieben wird zunächst nur an die Wandtafel, um die fremden Wortbilder fest einzuprägen; dies geschieht so konsequent, daß jedes neue Wortbild auch an ihr erscheint. Ebendasselbe Verfahren gilt für die Übersetzungen; dieselben müssen, soweit sie in lateinischer

An der Wandtafel.

Sprache erfolgen, alle an die Wandtafel geschrieben werden. Um den Gang des Unterrichts nicht zu sehr zu hemmen, kann man diese Übungen in der Weise einfügen, daß, wenn die mündliche Herausbildung des Satzes beendet ist, ein Schüler beauftragt wird, das Ergebnis an die Wandtafel zu schreiben. Die übrigen Schüler haben sich um dessen Thätigkeit nicht zu kümmern, sondern während er anschreibt, hebt der Lehrer nochmals in Fragen die Hauptpunkte des an der Tafel erscheinenden Satzes heraus; ist die Anschreibung beendet, so sehen sich die Schüler dieselbe an, und einer wird aufgerufen, um etwaige Fehler zu verbessern; der anschreibende Schüler erleidet bei diesem Verfahren keine Einbuße; denn seine Arbeit zeigt, ob er die Übersetzung verstanden hatte, und giebt Gelegenheit, vorhandene Irrtümer zu klären. Junge Lehrer verfallen dabei leicht in den Fehler, zu vergessen, daß an der Tafel ein Schüler zu schreiben und in bestimmter Zeit seine Aufgabe zu vollenden hat; sie müssen um so mehr darauf ihre Aufmerksamkeit lenken, als zur richtigen

---

[1]) W. Fries im Pr. Eutin 1881.

Vollendung einer Arbeit auch die Fertigstellung in bestimmter Zeit gehört. Eine weitere Fortführung dieser Aufgaben kann in der Weise geschehen, daß, nachdem einige Sätze übersetzt, retrovertiert, variiert sind, der Lehrer die deutschen Worte vorspricht, und die Schüler sofort dieselben niederschreiben. Dies beschränkt sich auf ein oder zwei Sätze, die sofort, bisweilen von den Schülern gegenseitig, korrigiert und an der Tafel angeschrieben werden [1]).

Im Hefte.

Die Schreibübungen des Schülers im Hefte können erst dann eintreten, wenn derselbe mündlich des Stoffes völlig Meister ist, und wenn er feste und zuverlässige Sehbilder erhalten hat. Ist dieses aber der Fall, dann ist es auch gleichgültig, ob diese Niederschriften Diktate lateinischer Sätze oder Übertragungen vorgesprochener deutscher Sätze ins Lateinische sind. Dann sind aber auch bei dem kleinen Schüler wirkliche Extemporalien, d. h. Übersetzungen nach vorgesprochenem deutschen Texte das einzig Richtige. Die Arbeit ist keine andere, als wie er sie tagtäglich ohne Bedenken mündlich vollbringt, und wie er sie an dem betreffenden Stoffe schon bis zu völliger Vertrautheit mit diesem vollbracht hat. Nur weil man verkannte, welchen Zweck heute die Extemporalien haben, hat man sich in ihrer Behandlung und in ihrer Beurteilung so völlig vergriffen, und es wird nicht überflüssig sein, diese Frage ein für allemal an dieser Stelle kurz zu behandeln [2]).

Die Extemporalien.

Unsere Lehrerwelt ist teilweise in vielen Fragen noch in Anschauungen befangen, die Verhältnisse voraussetzen, welche um Jahrhunderte verspätet sind. Da die Schule der Reformationszeit den schriftlichen Verkehr in lateinischer Sprache als ein wesentliches Bildungsziel betrachten mußte, so war sie genötigt, durch reichliche Übungen diese Fertigkeit herbeizuführen, und mit vollem Rechte haben die Schulordnungen Sturms tägliche Stilübungen gefordert [3]). Wenn wir heute dasselbe thun würden, dann würden wir in evidenter Weise zeigen, daß wir noch die Ziele unserer Vorfahren erstreben wollen. Nun fällt es allerdings heute keinem Menschen mehr ein, das Lateinschreiben zum Zwecke des schriftlichen Verkehrs als Ziel der Gymnasialbildung hinzustellen, aber wir sind uns doch noch nicht recht klar, welche ganz andere Bedeutung damit den lateinischen Stilübungen zugefallen ist. Diese können heute nur noch die Bedeutung haben, die Lektüre zu begleiten, zu verdichten und den Ge-

[1]) Auch NL. S. 19 empfehlen: „An den lateinischen und deutschen Abschnitten finden regelmäßige mündliche und schriftliche Übungen in der Klasse statt.“

[2]) Vgl. *Wilh. Fries, D. lat. Extemporale in Sexta in LP. 1, 102 ff. — Perthes, Schriftl. Üb. im Anf. d. fremdspr. Unterr. NJP. 136, 509. — Bender, Extemporal. Gymn. 5, 369.

[3]) Sturm, Class. epist. l. I istud quotidie faciendum est, aliquando etiam iterum atque iterum quotidie.

winn, den diese gebracht, darzustellen; sie haben also Lehrern und Schülern zu beweisen, daß die in dem mündlichen Unterrichte erfolgte Übung auch zum Können geführt hat, aber sie können nicht zur Einübung des im Unterrichte zu Erlernenden dienen. Die Verkennung dieser Thatsache führt häufig schon in der Wahl des Stoffes zu Mißgriffen; der Sprachstoff muß den Schülern völlig bekannt sein, und dies kann nur erreicht werden, wenn derselbe der Lektüre entnommen ist; aber auch die zur Verwendung gelangenden grammatischen Regeln muß der Schüler nicht nur kennen, sondern können, ehe er sie selbständig zu gebrauchen veranlaßt werden darf. Wie sehr dieser letztere Punkt aus dem Auge gelassen wird, zeigt die an den höheren Schulen gang und gäbe Praxis, die in der vorhergehenden Woche behandelten Regeln in der Schreibübung zu verwerten. Als ob es ausreichen könnte zum Können, wenn eine Klasse von 30, 40, 50 Schülern grammatische Regeln einer fremden Sprache, oft verwickelter Art, im Unterrichte eine Woche lang — die meisten derselben natürlich nicht einmal diese Zeit hindurch — angewendet hat. Man müßte überall zur festen Gewöhnung machen, daß, bevor eine Regel 3 — 4 Wochen im Schulunterrichte geübt worden ist, — ihre tägliche Verwendung vorausgesetzt, — sie in einer Schreibübung nicht vorkommen dürfte. Daher kommen denn auch die meist so unbefriedigenden Ergebnisse dieser Schreibübungen. Man hat nun namentlich seitens des Laienpublikums diesen geringen Erfolg dem Extemporale aufgebürdet, weil vielleicht an manchen Orten, wo der oben angedeutete Fehler besonders häufig begangen wurde, und wo man ferner aus dem Auge ließ, daß das Extemporale, wie jedes Unterrichtsmittel, seine bestimmten Grenzen hat, sich geringe Resultate in besonders auffälliger Ausdehnung zeigten und infolge einer kritiklosen Verwendung dem Elternhause fühlbar machten. Eine solche Ansicht ist für den in diese Fragen nicht Eingeweihten naheliegend und auch berechtigt [1]; die Pädagogik wird sich aber dadurch nicht abhalten lassen dürfen, in die der Erscheinung zu Grunde liegenden Verhältnisse einzudringen, und sie wird ein erfolgreiches Unterrichtsmittel nicht deshalb aufgeben, weil man damit Mißbrauch getrieben hat. Das Extemporale hat seine Grenzen in doppelter Beziehung. Einmal stellt es an die Denkkraft und Aufmerksamkeit des Schülers größere Anforderungen, es verlangt eine Anspannung und rasche Beherrschung beider, welche bei allen Schülern gleichmäßig kontrolliert werden können; darin liegt sein erzieherischer Wert; denn dadurch erzieht und gewöhnt es zur Geistesgegenwart, die großenteils eine Sache der Gewöhnung ist, und wird ein

[1] Vgl. Hirsch, Über schriftl. Übung. b. Unterr. in d. fremd. Sprachen. Pr. Doroth.-R. Berlin 1885.

Hauptzuchtmittel des Willens. Man hat gesagt, der mündliche Unterricht leiste dies alles schon zur Genüge, und zum Teil wird dies richtig sein, aber auch nur zum Teil. Denn die schriftliche Darstellung eines Übersetzungsstoffes mutet dem Schüler doch ein größeres Maß von Selbstbeherrschung und auch von Zusammenfassung zu, als der mündliche Unterricht; ebenso ist die Thätigkeit eine intensivere, denn sie fügt zum mündlichen Können das schriftliche hinzu, und bekanntlich deckt sich beides nicht immer. Aber weil eben die schriftliche Darstellung nach vorgesprochenem deutschen Texte dem Schüler größere und ungewohntere Anstrengung bereitet, so darf sie auch nur kurz sein[1]). In der Sexta würden 20—25 Minuten das äußerste Maß sein, aber auch in der Tertia wird die Schreibübung höchstens 40 Minuten in Anspruch nehmen dürfen. Eine andere Grenze ist diesen Übungen in dem Übungsstoffe selbst gesetzt, den sie verarbeiten. Soll der Schüler ein Satzganzes beherrschen, so muß er es übersehen können; dies ist nicht mehr der Fall, sobald die lateinische Periodenbildung erfolgt. Um die deutsche Satzreihe (Verbindung mehrerer Hauptsätze ev. mit Nebensätzen) in eine lateinische Periode umwandeln zu können, muß der Schüler dieselbe im Texte vor sich haben und ihr logisches Verhältnis in Ruhe feststellen können; denn er wird nicht selten fehlgreifen und erst durch mehrmaligen Anlauf der Schwierigkeit Herr werden. Das Extemporale ist also nicht mehr am Platze und wird durch die nach deutschem Texte zu bearbeitende Übertragung ersetzt, sobald die Periodenbildung ansetzt, d. h. von Untertertia ab. Hier mag bisweilen noch diese Übung angewandt werden, aber dann mit Ausschluß der Periodenbildung. Endlich muß bei der Abfassung des Extemporale dem Schüler noch Zeit bleiben, um in Ruhe etwaige Nachträge und Verbesserungen vorzunehmen. Der Stoff selbst darf nicht zu weit zurückliegen, er wird also den letzten Wochen zu entnehmen sein. Ein Hauptgrund des Mißerfolges liegt ferner auch darin — und dies gilt von den Arbeiten nach deutschem Texte ebensogut —, daß diese Arbeiten wahre Mustersammlungen von grammatischen Fußangeln sind. Der Schüler ist aber in der lateinischen Sprache, wie er sie erfahrungsgemäß kennen gelernt hat, an solche Tücke nicht gewöhnt und besitzt auch meist nicht die Kraft, eine so kondensierte Denkübung allein völlig erschöpfend vorzunehmen, da ihm sonst meist durch den Lehrer hilfreiche Winke gegeben werden. Was das Verfahren bei dem Diktieren des Extemporale betrifft,

[1]) Francis Galton, Remarks on replies by Teachers to questions respecting mental fatigue Journ. of the Anthrop. Inst. Nov. 1888 stellt eine Reihe von Betrachtungen zusammen, aus denen sich ergiebt, daß ermüdete Schüler nicht mehr gut orthographisch zu schreiben vermögen, und daß sie Wörter beim Schreiben auslassen. Vgl. Em. Kraepelin, Üb. geist. Arbeit. Jena 1894, S. 8 ff.

so wird es sich empfehlen, daß zuerst der Lehrer den ganzen Satz langsam vorspricht, wobei alle Schüler die Federn aus der Hand legen und ihn ansehen. Alsdann giebt er ihnen die nötige Hilfe, welche in der Sexta sehr reichlich sein muß. Es wird also hier Regel sein müssen, und das mag auch in Quinta und Quarta beibehalten werden, daß der Lehrer den Satz in kleinen Partieen wiederholt, den Zusammenhang der einzelnen Teile immer wieder befestigt, die Schüler auf die zu überwindenden Schwierigkeiten besonders aufmerksam macht (in Sexta durch Auffordern, zuerst zu konstruieren, das Geschlecht der Substantive festzustellen, die Verbalstämme zuerst einmal zu bilden 2c., in den folgenden Klassen durch kurze Erinnerung an die anzuwendenden Regeln 2c.). Erst wenn die Schüler in ausreichender Weise nachgedacht haben, erfolgt der Befehl: Jetzt schreibt! Dadurch erreicht man auch, daß die häßlichen Verbesserungen bald wegbleiben; freilich muß es auch im mündlichen Unterrichte eine unerbittliche Gewöhnung sein, daß die Schüler zuerst nachdenken und dann reden.

Wird das Extemporale in dieser Weise behandelt, so wird sich auch die Forderung als berechtigt erweisen, daß dasselbe bei der Beurteilung der Schüler recht bedeutend in die Wagschale fallen müsse. Es ist nichts anderes als ein Stück, ja der Niederschlag des mündlichen Unterrichtes, und diesem wird man doch nicht absprechen wollen, daß er für das Urteil über die Reife der Schüler maßgebend sein dürfe. So unberechtigt also eine Beurteilung des Schülers nach den Extemporalien der gewöhnlichen Sorte ist, so berechtigt muß die Mitbegründung des Urteils auf dieselben in methodischer Behandlung sein. Denn den Ausweis, den sich der Lehrer nur mit großem Aufwande von Zeit bei allen Schülern in gleicher Ausdehnung über das erworbene Können eines Unterrichtsstoffes verschaffen könnte, gewinnt er hier in kurzer Zeit und, soweit überhaupt von menschlichem Urteil das gesagt werden kann, mit Sicherheit, wobei natürlich besonders auffälligen Abweichungen von den mündlichen Leistungen auf den Grund zu gehen und deren Ursache festzustellen ist, besondere Einflüsse aber, namentlich der Konstitution, insbesondere im Anfange in Rechnung gezogen werden müssen[1]).

Da die lateinischen Aufgaben in dieser Weise nur eine Probe für die richtige Behandlung des Lehrers sind, so brauchen dieselben nicht zu häufig einzutreten, aber sie dürfen auch nicht zu selten sein, und es kann

[1]) Waldeck, NJP. 142, 370 geht zu weit, wenn er das Extempor. als Mittel zur Feststellung des Kenntnisstandes überhaupt für bedenklich hält; als alleiniges Mittel zu diesem Zwecke ist es allerdings höchst bedenklich.

als zulässiges Maß erscheinen, daß sie allwöchentlich gefertigt werden [1]. Von Hausarbeiten wird gänzlich abzusehen sein [2], da die Unbeholfenheit der Schüler zu groß ist und bei der Verbreitung der privaten Nachhilfe oder des Zusammenarbeitens meist unselbständige und deshalb wertlose Leistungen eintreten. Die Korrektur erfolgt auch hier durchaus nach dem Grundsatze, daß sie alle Schüler interessieren muß. Der Lehrer fertigt sich bei der Korrektur ein Verzeichnis der häufiger erscheinenden Fehler, und nur letztere werden zum Gegenstand der Besprechung gemacht, die verfehlte Regel von neuem geübt und überall Reihen- und Gruppenbildungen des behandelten Stoffes versucht. Die Verbesserung erfolgt bei allen nicht völlig genügenden Arbeiten durch eine Abschrift, bei den genügenden am Rande. Wichtiger ist, daß die verfehlten und neugeübten Regeln die ganze Woche hindurch sorgfältig kontrolliert werden, um festzustellen, inwieweit dieselben jetzt zum Können gebracht sind. Damit der Gegenstand der Besprechung noch recht frisch im Gedächtnis steht, sollte es Regel sein, die Extemporalien am nächsten Tag nach der Anfertigung korrigiert zurückzugeben [3].

§ 39. Der Anfangsunterricht. Die Verteilung und Verknüpfung des Stoffes.

Mit der Tendenz des erziehenden Unterrichts würde es sich nicht vertragen, wenn nur die Formen und Verbindungen der lateinischen Sprache in das Bewußtsein der Schüler gelangen würden. Es ist schon oben dargelegt worden, wie die Kenntnis des Inhaltes durch die Wahl und Behandlung der Lesestücke gefördert werden kann. An den dem Erfahrungskreise des Schülers entnommenen Stoffen können sein Natur- und sein Heimatsgefühl Pflege finden [4], auch seine ethischen Beziehungen zur Familie und zu seinen Volksgenossen, aber hauptsächlich kann ihm der Inhalt der historischen Stücke Nahrung geben für sein Wissen, für sein sympathetisches Interesse, für seine ethische Begriffsentwickelung und für seine soziale Teilnahme, indem diese ihn mit großen Persönlichkeiten, erhabenen Thaten und sittlichen Grundsätzen in ihrer praktischen Gestaltung bekannt machen. Diesem Teile des Unterrichts wird erfahrungs- Pflege des Interesses.

1) NL. S. 19 schreiben „wöchentlich eine halbstündige Arbeit im Anschluß an den Lesestoff“ vor.

2) NL. schreiben „gegen Ende des Schuljahres besondere, in den Klassen vorbereitete Übersetzungen als Hausarbeit“ vor. Natürlich gelten auch für diese die oben geäußerten Bedenken.

3) Schönes Beispiel einer Korrektur: Fries a. a. O. S. 107 ff.

4) Ein hübsches Beispiel bei A. Wilms, Über d. Unterr. in d. alten Sprachen, bes. im Lat. ZGW. 39, 739.

mäßig über der Einübung des sprachlichen Stoffes sehr häufig nicht die gebührende Beachtung zu teil. Auch hier ist es von Wichtigkeit, schon frühzeitig eine Konzentration des Unterrichts herbeizuführen. Und zwar werden der historische und der Sagenstoff diese Möglichkeit bieten; derselbe kann der griechischen und römischen Sage und Geschichte entnommen werden. Darum sind weder Lesebücher ohne sorgfältige Wahl zu gestatten noch das Verfahren an dem in ihnen enthaltenen Stoffe. Nicht jeder sich aus der alten Sage und Geschichte zudrängende Stoff ist auch ohne weiteres verwendbar, sondern maßgebend für seine Wahl muß sein, ob er auch noch später Verwertung, und nebenbei wird zu berücksichtigen sein, ob er etwa in dem aus der Sage im deutschen Unterrichte und aus der alttestamentlichen Geschichte zuwachsenden Stoffe Berührungs- und Konzentrationspunkte findet. In dieser Weise würden z. B. passend die Herakles- und Siegfriedsage mit der Geschichte Jakobs und Josephs unter dem Begriffe der Selbstüberwindung (Unterordnung in fremdem Dienste) sich verknüpfen lassen. Auch die Extemporalien bringen mit dem betr. Gedankenkreise zusammenhängende Stoffe, also regelmäßig zusammenhängende Stückchen zur Bearbeitung.

Der Lehrstoff der Sexta.

Den Stoff, welcher in den Klassen Sexta und Quinta zur Kenntnis der Schüler zu bringen ist, bildet die regelmäßige und unregelmäßige Formenlehre. Aus demselben ist alles Seltene und für die spätere Lektüre nicht Wesentliche auszuscheiden[1]). Unwesentlich ist aber jede Spracherscheinung, die vereinzelt bleibt und nicht von der Anschauung sich ins Denken erheben läßt. Hätte man z. B. bei der Abfassung der Regeln über die Casus und Genera der Substantiva sich diesen Grundsatz immer präsent gehalten, so wäre die Grammatik nicht eine Sammlung von Einzelheiten geworden, die nimmer festen Bestand gewinnen konnten, nur andere Reihenbildungen hemmten und unsicher machten und den Schülern Abneigung erweckten. Man braucht bei derartiger Vereinfachung der Grammatik keine Besorgnis zu haben, daß künftig das Lernen der Sprachen nur vergnüglich sein werde; das Lernen muß stets eine ernste Sache sein, aber Ernst und Quälerei sind hier so wenig wie sonstwo identisch.

Der Sexta bleibt in strenger Beschränkung das Regelmäßige, dessen Befestigung und Erweiterung durch das Unregelmäßige die Aufgabe der Quinta ist[2]).

Während die Deklination event. auch die erste Konjugation geübt

---

[1]) NL. S. 19 fordern „Beschränkung auf das Notwendigste“.

[2]) Diese Scheidung ist in den Perthesschen Büchern am konsequentesten durchgeführt. Vgl. Perthes, Zur Ref. 3, 55. — So auch NL. S. 19. 23.

wird, werden allmählich und nebenbei die Zahlwörter gelernt, mehr im Unterrichte als zu Hause, täglich drei bis fünf; die Bildungsgesetze der Zehner und Hunderter findet der Knabe selbst im Anschluß an die Muttersprache. Besonderen Wert muß der Lehrer auf die Übung im Gebrauch der Ordinalia legen, der dem Schüler fast allein häufiger begegnet, und dies geschieht hinwiederum in der Form, in welcher ihm dieselben entgegentreten, als Daten- und Jahresbezeichnungen. Die Genusregeln werden induktiv von dem Schüler gefunden, der eine Menge von Substantiven erlernt hat; doch findet am besten in Sexta eine Beschränkung auf die Hauptregeln statt, während von den Ausnahmen nur diejenigen zur Regel erhoben werden, von denen eine größere Zahl begegnet (z. B. die auf do, io); die übrigen werden als Vokabeln mit Genitiv und Genus erlernt[1]). Hält man an dem Erlernen von Reimregeln fest, so muß man dieselben von dem unnützen Ballast befreien, der in der Regel darin enthalten ist; thut man dies aber, so lohnt es sich kaum der Einprägung der Reime. Vergessen darf man jedenfalls dabei nicht, daß mit dem Erlernen der Reimregeln noch nicht das Verstehen und noch viel weniger das Können verbunden ist, sondern daß es zu diesem Ziele noch vielmaliger Übung und Anwendung und damit verbundener rückläufiger Betrachtung der Regel und ihrer Bedeutung bedarf. Die Pronomina werden am richtigsten da erlernt, wo sie zur Verwendung kommen können, bei der Konjugation, und zwar bietet die ziemlich mühelose Erlernung der 2. Konjugation hierzu eine passende Veranlassung. Es kommt nicht darauf an, die Formen systematisch hintereinander erlernen zu lassen, sondern zunächst werden bloß die Nominative erlernt und gegensätzlich mit Verben verbunden; dies ist für die Selbstthätigkeit der Schüler eine durchaus anziehende und angemessene Übung. An den Nominativ schließt sich der Akkusativ, an diesen der Dativ an; die Erlernung und Einprägung der am seltensten erscheinenden Genitive giebt die Überleitung zur Kenntnis der Possessiva.

Bei der Durchnahme der Konjugation, wobei die Bildung auf die drei Grundformen des Präsens-, Perfekt- und Partizipialstammes basiert wird[2]), schließt sich an die a-Konjugation zunächst die regelmäßige e-Konjugation (fleo, deleo etc.), die mit jener beinahe völlig übereinstimmt; erst wenn die Einführung in diese beendet ist, kommen die Perfektbildungen auf ui und die Partizipialbildungen auf itum. Den Über-

---

[1]) Lattmann, Die Umgestalt. d. Genusr. bei sprachhist. Behandl. d. Formenl. ZGW. 21, 81. -- Ziller, Revision d. Genusr. nach psycholog. Gesichtsp. JWwP. 4, 74. — F. Herdeegen, Lat. Genusregeln. Pr. Erlangen 1873.

[2]) Vgl. Perthes, Zur Ref. 3, 12 ff.

gang von der e-Konjugation zur konsonantischen bildet die i-Konjugation, die im Perfekt- und Partizipialstamm an jene sich anlehnt, während die bindevokalischen Formen für diese vorbereiten[1]).

Quinta.

Die Deponentia bilden bereits die Brücke zum Pensum der Quinta; an ihnen und den Verben der dritten auf io findet der Anfangskursus dieser Klasse reichliche Gelegenheit, die regelmäßige Konjugation zu befestigen. Wenn auch das Verfahren bei der Erlernung der unregelmäßigen Formenlehre nicht mehr ausschließlich induktiv sein kann, so wird letzteres doch überall angewendet werden müssen, wo das Lesebuch Gelegenheit bietet. In dieser Hinsicht wird es sich als durchaus förderlich erweisen, wenn die Schüler sich Sammelhefte anlegen, in welche sie die einzelnen Spracherscheinungen unter Rubriken eintragen, und aus denen sie dieselben zur Regel erheben lernen. Besondere Schwierigkeiten bereiten die unregelmäßigen Perfekt- und Supinstämme, welche in der Hauptsache gedächtnismäßig sicher erlernt werden müssen; diese Erlernung kann konsequente Berücksichtigung beim Unterrichte unterstützen, wobei auf Gruppenbildung auszugehen ist. Namentlich wird auch hier eine Wegstreichung des überkommenen Ballasts helfen, da die Bedürfnisse des Unterrichts heute andere sind. Zur Einprägung der Verba wird es förderlich sein, aus der Lektüre entnommene Verbindungen mit Objekten erlernen zu lassen.

Anfänge der Syntax.

In Sexta wird auch der Anfang gemacht mit der Syntax; die einfachen Verhältnisse der Kongruenz von Subjekt und Prädikat, Substantiv und Attribut, von Akkusativ- und Dativobjekt, Bei- und Unterordnungen, Hauptthatsachen der Wortstellung werden induktiv aus den zahlreichen Anschauungen der Lektüre zu Gesetzen erhoben. In gleicher Weise wird mit den in Quinta zu erlernenden Regeln des Akkusativ und Inf. und mit der Partizipialkonstruktion, wie den Orts- und Zeitbestimmungen verfahren[2]), denen sich aber eine reichliche deduktive Übung zur Seite stellen muß. Um das Verhältnis des Akkusativ mit Inf. auch in der Muttersprache klar zu machen, wird jubeo mit heißen übersetzt; auch bezüglich der Verba des Sehens und Hörens braucht man kein Bedenken zu tragen, die gleiche deutsche Verbindung eintreten zu lassen, wenn dieselbe auch, genau betrachtet, nicht ganz zutreffend ist; es mag vielmehr dem späteren

---

1) Ähnlich Perthes, Zur Ref. 3, 10 f.

2) Vgl. Lattmann, Die Kombination d. meth. Prinz. S. 17 ff. — Gut faßt diese Selbstthätigkeit im gramm. Unterr. *Tuchhändler im Buchsweiler Pr. 1888. — *Waldeck, LP. 17, 6 ff. — Mit den obigen Forderungen stimmen NL. S. 19 durchaus überein: „Induktiv werden aus dem Lesestoff abgeleitet einige elementare syntakt. Regeln (Orts- u. Zeitbestimm., abl. inst., die gebräuchlichsten Konjunktionen cum, quamquam, ut, ne) und einige Vorschriften über Wortstellung.“ (VI) u. „nach Bedürfnis werden aus dem Lesestoff einige syntakt. Regeln (Acc. c. inf., Part. coni., abl. abs., Konstrukt. v. Städtenamen) u. einige notwendige stilistische Anweisungen abgeleitet.“ (V.)

Unterrichte überlassen werden, hier das genauere Verhältnis dem Schüler bekannt zu machen. Erst allmählich wird die deutsche Satzbildung mit „daß" an die Stelle gesetzt, wobei der Schüler die Unterschiede beider Sprachen durch Vergleich finden und feststellen muß[1]). Die sinnliche Anschauung und Vergleichung an der Wandtafel ist dabei von wesentlichem Nutzen. Ist die Regel in ihrem Wortlaute fixiert, so muß eine tausendfache deduktive Übung vor- und rückwärts die Verläufe der Reihen so sicher stellen, daß allmählich der Schüler mit mechanischer Sicherheit dieselben reproduzieren kann. Bei dem Abl. abs. ist das Verfahren dasselbe. Man geht dabei von zeitlichen Bestimmungen aus, an denen sich auch im Deutschen die Partizipialkonstruktion wörtlich erhalten läßt; von deren Bedeutung geht man über zu der Auflösung durch Nebensätze, bezw. weiter bis zur adverbialen Übertragungsweise. Da es hier darauf ankommt, den Schüler zugleich vor Verderbnis seiner deutschen Sprachweise möglichst zu bewahren, so muß stets nicht nur die wörtliche Übersetzung angewandt, sondern auch die richtige deutsche Ausdrucksweise am Ende der Besprechung festgestellt und eingeprägt werden[2]).

Häusliche schriftliche Arbeiten.

Zur Einprägung der Formenlehre ist sonst vielfach die Paradigmenschreiberei angewandt worden; gegen diesen geistlosen Unfug, der die Einübung, an der es der Unterricht fehlen ließ, in die häusliche Arbeit verlegte, haben sich in den letzten Jahrzehnten die pädagogische Theorie und die Erlasse der Schulbehörden gleich entschieden ausgesprochen. Doch kann auch hier in verständiger Anwendung noch manches Gute gewirkt werden, wenn man nur die Gewähr hat, daß die Arbeiten die Selbstthätigkeit der Schüler fördern, und daß fremde Beihilfe nicht in solchem Maße Anwendung findet, daß der Zweck derselben nicht erreicht wird. Arbeiten, welche an die Stelle jener Paradigmen mit Erfolg gesetzt werden können, sind: die Angabe derselben bestimmten Formen von Wörtern der verschiedenen Deklinationen und Konjugationen mit Unterstreichung der charakteristischen Unterscheidungsmerkmale, Zusammenstellung von gleichlautenden Formen aus dem dem Schüler bekannten Wortschatze sowohl der Deklination als der Konjugation u. ä. Den Ausschlag geben muß dabei die Rücksicht, daß der Schüler durch diese Übungen zu scheidenden und unterscheidenden Denkprozessen genötigt wird[3]).

---

[1]) Das Verfahren hat Fr. Schmitt im Gießener Gymn. Pr. 1893 S. 4 f. eingehend dargelegt.

[2]) NL. S. 24.

[3]) NL. S. 19 fordern auch für V „besondere, in der Klasse vorbereitete Übersetzungen als Hausaufgaben". S. S. 437 A. 2.

§ 40. Die Konzentration des Unterrichts auf der Mittelstufe.

Die nächste Stufe umfaßt die Klassen Quarta und Tertia[1]); wie auf der unteren die Formenlehre im wesentlichen zu Ende geführt worden ist, so geschieht es hier mit der Syntax. Um dieses Ziel im Laufe von drei Jahren erreichen zu können, ist eine Beschränkung des Stoffes auf das Elementare unbedingt notwendig. Noch immer enthält ein Teil unserer Schulgrammatiken einen Lehrstoff, der bei weitem den Begriff des „Elementaren" übersteigt, weil infolge der feineren Ausarbeitung der Grammatik durch die Observationen des Schriftstellergebrauches das für unentbehrlich geltende Maß von Wissen sich immer gesteigert hat. Auf diese Weise ist es unmöglich geworden, den Lehrstoff zur Einübung zu bringen, und statt ein Können zu erreichen, mußte man sich mit dem bloßen Kennen begnügen. So ist es gekommen, daß die meisten Schüler eine recht respektable Zahl von Regeln und Ausnahmen herzusagen verstehen, während die Fähigkeit, diese auch anzuwenden, d. h. richtig zu schreiben, immer geringer wird, und daß selbst die lateinischen Dissertationen klassischer Philologen und Historiker von elementaren syntaktischen Fehlern entstellt sind. Es werde hier ausdrücklich hervorgehoben, daß dabei nicht an stilistische Fertigkeit gedacht wird, sondern lediglich an die sichere Anwendung der syntaktischen Regeln der Elementargrammatik. Und doch könnte auch heute diese Sicherheit der Anwendung erreicht werden, wenn der durch die Observationen hergestellte übertriebene, thatsächlich nie vorhandene und für den Schüler geradezu beirrende und schädliche Purismus aufgegeben und dafür eine in der Hauptsache fehlerfreie Sprachkenntnis erstrebt würde. Dieser grammatistische Unfug hat das Urteil vieler Schulmänner so sehr beeinflußt, daß man die Reduktion der lateinischen Stundenzahl regelmäßig nur aus diesem Gesichtspunkte für unmöglich erklärt.

Induktives Verfahren. Auch bei dem syntaktischen Unterrichte gilt als Grundsatz, daß jede sprachliche Erscheinung an der Lektüre kennen gelernt, zum Gesetz erweitert und eingeübt wird[2]). An dieses Verfahren ist der Schüler von Sexta

[1]) Wulff, D. lat. Unterr. in IV in Zusammenhang mit den Perthesschen Reform-Vorschl. Pr. Mustersch. Frankfurt a. M. 1884. — O. Josupeit, Über d. lat. Unt. in IV. Pr. Insterburg 1884. — Schütt, D. lat. Unterr. in III mit bes. Rücks. auf d. Cäsarlektüre. Pr. Kreuzburg 1884. — Blaurock, Bemerk. z. lat. Unterr. auf O III d. Gymn. Pr. Marienwerder 1883. — *Heynacher, Was ergiebt sich aus d. Sprachgebr. Cäsars f. d. Behandl. d. lat. Synt.? Pr. Berlin 1881. — *Lupus, Sprachgebrauch d. Corn. Nepos. Berlin 1876. — *Vogt, D. Deutsche als Ausgangspunkt im fremdspr. Unterr. Pr. Neuwied 1886. — *Wagenführ, Zur Meth. d. lat. Unterr. in III G. Pr. Helmstedt 1886. — *W. Fries, Verb. v. Lekt. u. Gramm., vorn. in mittl. Klassen. ZGW. 41, 585 bes. 593 ff. — *R. Menge, JBwP. 19, 140. — Böhme, Eine Neposstunde in IV. LP. 12, 66. — Z. Unterr. in d. lat. Stilist. in IV. Pr. Schwetz 1889.

[2]) So auch NL. S. 19. 23.

her gewöhnt, auch syntaktische Dinge sind ihm auf diesem Wege beständig zugewachsen, und mittels dieses Verfahrens erfolgt auch seine Weiterbildung[1]). Man betont den Wert der Anschauung von der untersten Stufe des Elementarunterrichtes an und findet sie hier noch selbstverständlich, auch etwa noch im naturwissenschaftlichen Unterrichte; daß es aber auch für die verwickelten Spracherscheinungen der Grundlage und der Hilfe der Anschauung bedarf, ist eine noch immer nicht nach Gebühr beherzigte Wahrheit. Die komplizierteste syntaktische Erscheinung wird dem Schüler begreiflich, wenn er selbst sie da, wo er zum erstenmal in einem ihm verständlichen und anschaulichen Zusammenhange auf sie aufmerksam werden soll, unter Anleitung des Lehrers und unter Zuhilfenahme der einfacheren Bestandteile des Satzes, die er bisher kennen und anwenden gelernt hat, in ihre Teile auflöst, diese wieder zusammensetzt und nun auf die Beziehungen hingewiesen wird, welche durch die Zusammensetzung entstehen, zum Teile durch andere Zusammensetzung anders entstehen würden. Daß ein solches Verfahren nicht einfach nach dem Gange der eingeführten Grammatik eingerichtet werden kann, ist selbstverständlich; der Lehrer hat vielmehr die Aufgabe, den ihm nach dem Lehrplane zufallenden grammatischen Stoff auf seine Lektüre nach bestimmten Gesichtspunkten zu verteilen[2]). Dabei ist der Grundsatz bestimmend, daß nur verwandte und der Verknüpfung fähige Vorstellungen sich stützen; derselbe kann aber zu verschiedener Anwendung führen. So ist z. B. in Quarta das Hauptpensum die innerlicher Verknüpfung nicht gerade besonders fügsame Kasuslehre. Hier ließe sich das Verfahren, wodurch dieser grammatische Stoff bewältigt werden soll, in der Weise einrichten, daß an einer Vita des Cornelius Nepos oder an einem ähnlichen Abschnitte mit Zurückdrängung aller anderen dem Schüler neuen grammatischen Erscheinungen, zu deren Behandlung die Lektüre Veranlassung geben könnte, neben der Wiederholung bestimmter Gebiete, z. B. des syntaktischen Pensums der Quinta, in genau überdachtem Verfahren nur die Lehre vom Genitiv in ihren Haupterscheinungen und in der Weise zur Behandlung gelangte, daß die einigermaßen verwandten

---

1) Meine Abh. über Konzentrat. im lat. Unterr. ZGW. 38, 193 ff. — *H. Meier, Die Behandl. einer synt. Regel im lat. Unterr. auf d. Grunde d. Herbartschen Didaktik. ZGW. 38, 641. — Th. Heine, Meth. Behandl. d. lat. Genet. Pr. Kreuzburg 1883. — W. Müller Der unabh. Konjunktiv im Lat. LP. 4, 16. — Quaas, Zur unterrichtl. Behandl. d. lat. Konj. JVwP. 6, 22. — Ziller, Lat. Einheiten, ebd. 15, 50. — *Weicker in DC.Pm. VII. 79. S. 37. — R. Möller, Bemerk. u. Vorschl. über d. lat. Unterr. auf d. mittl. Kl. d. Gymn. Pr. Altst. Gymn. Königsberg 1864. — Wilms, Lat. Unt. in IV. NJP. 136, 190. — Netzker ebd. S. 597. — Th. Vogel, D. Dehnung d. synt. Unterr. in d. alt. Sprachen. NJP. 134, 577.

2) Für Kombination von Induktion u. Systematik: Fries, ZGW. 41, 585 u. Mutzbauer, ebd. 43, 272.

Erscheinungen auch in Zusammenhang gebracht würden. Hierbei könnte letzterer mehr äußerlich hergestellt sein, indem man z. B. die unpersönlichen Zeitwörter, worunter auch est gehören würde, zusammengruppierte, oder man könnte diesen Zusammenhang herstellen, indem man das Wesen des Genitivs differenzierte. Aber in letzter Linie würde schon die intensive und konzentrische Behandlung derjenigen Fragen, welche sich auf den Genitiv beziehen, sich durch den Zusammenhang stützen, indem dieselben oder wenigstens verwandte Vorstellungsgruppen in das Bewußtsein aufgenommen würden; dabei bleibt vorausgesetzt, daß Ausnahmen, welche diesen Zusammenhang stören müßten, nicht gelernt werden. Besonders wirksam wird sich die erste Einprägung gestalten lassen, wenn an dem deutschen Sprachgebrauche konsequent die Vergleichung angestellt und auf die Abweichung scharf und klar hingewiesen wird. Eine Anzahl von Regeln der Grammatiken wird dadurch teils überflüssig, teils mindestens sehr vereinfacht werden [1]). Wären in dieser Weise die verschiedenen Kasus eingeübt, und würde bei jeder neuen Kasusbehandlung an die Stelle der allgemeinen Wiederholung bei Erlernung des ersten Kasus die Wiederholung des oder der bereits erlernten unter Aufsuchung neuer gemeinsamer Gruppenbildungen treten, so ließen sich neue fruchtbare Zusammenhänge durch Gruppierung verwandter Erscheinungen aus verschiedenen Kasusgebieten gewinnen, z. B. Gen. und Abl. des Preises, Gen. und Abl. qualit. ꝛc. Selbstverständlich stände einer Behandlung, die den umgekehrten Weg einschlüge, auch kein Bedenken entgegen, wenn es nur dem Lehrer gelingt, gemeinsame oder sich berührende Vorstellungsgruppen zu finden, was trotz der sorgfältigsten Überlegung gerade bei der Kasuslehre nicht immer der Fall sein wird [2]). Am naturgemäßesten wäre, wenn die Beispiele, welche zur Befestigung der Regel gelernt werden, aus der Lektüre gewonnen würden [3]); der Zusammenhang des Unterrichts erfordert aber, außer wenn der lateinische Unterricht mehrere Jahre hintereinander in denselben Händen liegt, feststehende Übungsbeispiele, die am einfachsten aus der Schulgrammatik gewählt werden. Die hier angeführten Beispiele werden zunächst an das der Lektüre auf dem Wege der Anschauung entnommene erste Beispiel herangebracht, mit demselben verglichen, das Übereinstimmende und dann daraus die Regel von den Schülern unter Anleitung des Lehrers gefunden und letztere in ihrem Wortlaute im Anschluß an die Grammatik festgestellt. Eine ausgezeichnete

---

[1]) Vogt im Neuwieder Pr. 1886 S. 9 f.

[2]) Ein Beispiel: Ad. Hempel, Behandlung einiger Punkte aus d. lat. Kasuslehre. LP. 2, 22 ff. — Waldeck, LP. 17, 4. — Ihm, Lat. Tempusl. Gymn. 4, 553.

[3]) So auch NL. S. 19 „im Anschluß an Musterbeispiele, die möglichst aus dem Gelesenen entnommen werden“.

Kombination von Gedächtnis, Urteil und Übung im Vorstellungsverlaufe bietet das Verfahren, vorkommende Fälle der Lektüre kurzer Hand dadurch von dem Schüler erklären zu lassen, daß er das analoge Musterbeispiel angiebt. Vermag er das, so ist ihm der vorliegende Fall klar auf Grund eines rasch vollzogenen Urteilsprozesses, der ihm die Ähnlichkeit herausgehoben hat.

Deduktives Verfahren.

So wichtig indessen diese induktive Einführung in die Grammatik ist, so würde sie doch nicht entfernt ausreichen, wirkliches Können und allseitige geistige Übung herbeizuführen. Zu letzterem Behufe muß die wesentlich deduktive Übung eintreten, welche erst dann beendet ist, wenn der Schüler die Anwendung des Gesetzes so sicher vollzieht, daß er, wie man zu sagen pflegt, mechanisch, d. h. sicher, ohne daß er sich der einzelnen Überlegungsakte bewußt wird, dasselbe zu gebrauchen vermag, oder noch besser, daß er dasselbe nicht mehr unrichtig anzuwenden imstande ist. Wer darauf geachtet hat, wie lange Zeit darüber hingeht, bis die einfachsten Anwendungen grammatischer Kenntnisse, z. B. die des sogen. Konstruierens, sich in solcher unbewußten und sicheren Abfolge vollziehen, wird verstehen, warum die äußerste Beschränkung in diesen Gesetzen geboten ist. Die oberflächliche Konversation in einer neueren Sprache erlernt sich verhältnismäßig leicht, weil es sich hier um die Anwendung weniger und einfacher Gesetze handelt; dasselbe Individuum aber, welches diese Konversationsstufe errungen hat, ist meist nicht imstande, die zusammenhängende Darstellung einer größeren Gedankenreihe zu geben, weil es die schwierigeren hier zur Anwendung gelangenden Gesetze teils später erlernt, sie also nicht gleich lange und häufig geübt und sich in dieselben eingelebt hat, wie dies bei jenen einfacheren der Fall ist, hauptsächlich aber, weil ihm in der Regel die Gelegenheit fehlt, durch spätere reichliche Übung sich jenes Maß mechanisch-sicherer Gewöhnung zu erwerben, infolge deren auch diese Schlüsse mit der Sicherheit mechanischer Abfolge vollzogen werden. Dieselbe Erscheinung findet sich im lateinischen und griechischen Unterricht unserer höheren Lehranstalten, und sie muß in dem Maße zunehmen, als die Zahl der grammatischen Gesetze, welche von dem Schüler gewußt werden soll, steigt, und damit die Möglichkeit so reichlicher Übung wegfällt, wie sie zu jener unbewußten Sicherheit erforderlich ist.

Übung und Konzentration.

Ob für diese Übungen besondere Stunden anzusetzen seien oder nicht, läßt sich nicht entscheiden, ist auch keine wesentliche Frage[1]). Herkömmlich ist das erstere, notwendig ist es nicht, mag man den formbildenden

[1]) NL. bestimmen die der Lektüre zu widmende Zeit: in IV im ersten Halbjahre 3, im zweiten 4 Stunden, in III 4 St.; der Grammatik sollen in IV entsprechend 4 u. 3 St., in III 3 St. gewidmet werden.

Einfluß eines systematischen Betriebs der Syntax noch so hoch anschlagen. Überall sind für die Schreibübungen besondere Stunden angesetzt, und im Anschlusse an diese läßt sich die deduktive Übung der grammatischen Gesetze zwanglos und ohne Beeinträchtigung der Lektüre durchführen. Aber ebenso gut kann man mit der Lektüre abwechselnd in derselben Stunde grammatische Übungen an Lesestoffen vornehmen; dies ist psychologisch sogar auf der unteren und mittleren Stufe wegen der hier wünschenswerten Abwechslung in den Thätigkeiten richtiger, und da beide Arbeitsarten völlig getrennt gehalten werden, so läßt sich nicht einsehen, wie dabei die Lektüre durch grammatische Thätigkeit beeinträchtigt werden soll. Doch wie dem auch sei, diese reichliche Übung kann und darf nur eintreten an bekanntem Stoffe, also an dem behandelten Lesestoffe[1]). Wenn sich der Lehrer stets gegenwärtig hält, welche Menge von Denkoperationen der elf- und zwölfjährige Schüler vollziehen muß, bevor er einen Acc. c. inf. oder Abl. abs. in die lateinische Sprache übertragen kann, so wird er es für eine unnötige Quälerei halten, noch weitere Schwierigkeiten in die anfängliche Behandlung einer neuen grammatischen Aufgabe hineinzuarbeiten; er wird aber auch bedenken, wie die Schwierigkeiten wachsen, wenn die logische Operation an einem unbekannten Sprachstoffe geübt werden soll, und er wird daher nur völlig durchgearbeiteten Lesestoff benutzen. Denn nicht dadurch wird der jugendliche Geist geübt und gekräftigt, daß man ihn vor unüberwindliche Schwierigkeiten stellt, sondern dadurch, daß man ihm mit der Möglichkeit der Überwindung die Lust erweckt, welche jeder Erfolg mit sich zu führen pflegt. Diese an dem Lesestoffe von dem Lehrer gebildeten Übungsbeispiele werden mündlich übersetzt und an die Wandtafel angeschrieben, aber auch zur Abwechslung bisweilen von allen Schülern nach der erstmaligen Übersetzung nach dem Diktat des deutschen Textes durch den Lehrer rasch niedergeschrieben und sofort die etwa gemachten Fehler berichtigt[2]).

D. Übungsstoff ist durch den Lehrer zu schaffen.

Schon von diesem Standpunkte ist der Gebrauch deutscher Übersetzungsbücher verwerflich, wenn diese nicht ganz genau im Anschlusse an die Lektüre gearbeitet sind[3]), und wenn der Lehrer sich nicht ganz genau an sie angeschlossen hat. Thut er aber letzteres wirklich in ausreichender

[1]) Das gerade entgegengesetzte Verfahren, die Trennung von Lektüre u. Grammatik sogar in besonderen Stunden, wird von DC.W. XX. 80 empfohlen. Getrennte Stunden, aber Einheit in Gramm. u. Lektüre befürworten Rothfuchs im Gütersloher Pr. 1887, S. 24, Fries, ZGW. 41, 598 f., Waldeck LP. 17, 22 f.

[2]) NL. S. 20 fordern „wöchentlich eine kurze Übersetzung ins Lat. im Anschluß an die Lektüre als Klassen- oder Hausarbeit" für IV u. III.

[3]) Solche verlangen NL. S. 19. 20 u. 23 für die mittlere Stufe: „Die Übungen im Übersetzen ins Lateinische haben sich in der Regel an ein nach dem betr. Prosaiker zu bearbeitendes Übungsbuch anzulehnen."

Weise, so erwächst ihm, wenn er die erforderliche Sorgfalt dabei anwendet, wenigstens ebensoviel Mühe und Arbeit, als wenn er selbst den Lesestoff für seine Zwecke einrichtet und bearbeitet. Nur wird im letzteren Falle der Erfolg sicherer und vielseitiger sein, da des Lehrers Wahl dasjenige herausheben kann, was bei der speziellen Schülergeneration gerade der Heraushebung bedarf, und dabei auch seinen eigenen Mitteilungen und der Empfänglichkeit der Schüler gerecht zu werden vermag, während alle diese Vorteile beim Gebrauche eines Übungsbuches wegfallen. Sonderbarerweise hat man gegen die Bearbeitung des Lesestoffes durch die Lehrer die merkwürdigsten Einwände vorgebracht. Da sollen die Arbeiten trivial werden, viele Lehrer es nicht verstehen, dieselben in einer die Schüler wirklich fördernden Weise zu fertigen, andere die nötige Anstrengung scheuen, die Gefahr der Eintönigkeit nahe liegen, die Latinität leicht schlecht werden &c. Fast zwanzigjährige reichliche Beobachtungen haben dem Verfasser dieses Buches Grund zu dem Urteil gegeben [1]), daß diese Einwände nicht berechtigt sind. Überall, wo ein Lehrer sich mit Eifer, Fleiß und Hingebung an die Fertigung solcher Aufgaben macht, darf er auch auf einen guten Erfolg rechnen, und um so mehr, als er immer im Anschlusse an das Vorbild das Original bearbeitet, was bei dem Übungsbuche nicht zutrifft. Wer überhaupt nicht lateinisch versteht, wird es schlecht machen mit dem Übungsbuche, weniger schlecht, wenn er sich enge an ein lateinisches Original anschließt; im letzteren Falle kann er seine mangelhafte Latinität durch das Original verbessern, im ersteren, da er ohne allen Anhalt ist, sie nur immer mehr verschlechtern. Eins wird sicherlich bei diesen eigenen Bearbeitungen vermieden werden, wenn nur die Voraussetzung guter Übersetzung ins Deutsche bei der Schriftstellerlektüre zutrifft: das ist jener Mischmasch von Deutsch und Lateinisch, der unsere deutschen Übersetzungsbücher in so charakteristischer Weise entstellt. Für die äußere Technik der Schularbeiten dürfte bei der Beschneidung der Stundenzahl sich empfehlen, die Zeit nicht mit dem nutzlosen Diktieren der Texte zu verlieren, sondern diese sofort am Anfange der Stunde den Schülern hektographiert in die Hände zu geben. Da man dem einzelnen Lehrer eine solche Anschaffung nicht zumuten kann, so sollte jede Schule einen Hektographen besitzen.

Anschluß an die Prosalektüre.

Wenn aber vielleicht auch zugegeben wird, daß die Lehrer imstande sind, die Texte für die schriftlichen Arbeiten lediglich im Anschlusse an die Lektüre zu bearbeiten, so spielen doch bei unserer Auffassung der Ziele des lateinischen Unterrichtes dieselben eine untergeordnete Rolle, so

---

[1]) Ähnlich Eckstein, Lat. u. griech. Unterr. S. 160 ff.

sehr man auch geneigt ist, dieselben zu überschätzen, und sie haben weder Wirkung noch Bedeutung, wenn sie etwas anderes sind als sozusagen der Niederschlag der mündlichen Thätigkeit, die das A und das O des einübenden Unterrichtes sein muß. Wenn man zunächst diese Seite ins Auge faßt, so läßt sich nicht leugnen, daß dieselbe in der Regel minder befriedigend bestellt ist, als die Anfertigung der schriftlichen Arbeiten. Der Grund ist wohl in den meisten Fällen in der Unterschätzung der Schwierigkeiten zu suchen, welche dadurch entstehen, daß der Unterricht ohne Übungsbuch arbeiten muß. Die meisten Lehrer nämlich halten die rasche Produktion methodisch im Anschlusse an die Lektüre gewählter Beispiele für eine Eingebung des Augenblickes, ohne daß sie auch nur so ausgedehnte Belesenheit besitzen, um in die reiche Fundgrube der klassischen Schriftsteller greifen zu können. Hier muß es nun für die Direktoren und erfahreneren Lehrer eine ihrer wichtigsten Aufgaben bilden, den Nachweis der ungenügenden Leistung zu liefern und durch ihr eigenes Beispiel jene Überschätzung zu beseitigen, indem sie auf die Notwendigkeit der sorgfältigsten, in den ersten Jahren am besten schriftlich zu fertigenden Vorbereitung hinweisen und diese letztere veranlassen. Der Stoff selbst unterstützt jede darauf gerichtete Bemühung. Der Anfänger in dieser Thätigkeit wird sich zuerst in dem Umfange des Lesestoffes einer Klasse einleben und ihm alle Fälle zur Anwendung grammatischer Lehren entnehmen. Aber gerade durch dieses Verfahren wird er schon von Anfang zur konzentrischen Verarbeitung des Lesestoffes gewöhnt und erzogen, und wenn sich auch allmählich der ihm zur Verfügung stehende Sprachstoff erweitert, so wird doch die hier stets notwendige Beschränkung die Hauptrücksicht bilden.

Man hat ferner eine Gefahr darin finden wollen, wenn mündliche und schriftliche Übungen sich enge an die Lektüre, namentlich auch im Inhalte anlehnen; aber abgesehen davon, daß bei dem bunten Vielerlei des Lesestoffes dieser Inhalt selbst mehr als genug Abwechslung bietet, setzt eine derartige Erwägung insbesondere für jüngere Schüler ein Verhalten dem Lesestoffe gegenüber voraus, das thatsächlich gar nicht vorhanden ist. Doch wenn jemand die Konzentration auch des Inhalts für eine Gefahr hält — wir hoffen, daß diese Meinung immer seltener wird —, was hindert dann, insbesondere in mittleren und oberen Klassen, öfters in die sprachliche Form einen anderen Inhalt, oder auf denselben Inhalt eine andere, den Schüler in neuer Weise in Anspruch nehmende sprachliche Form zu übertragen? Altertum, Mittelalter und Neuzeit haben es mit den gleichen menschlichen Individuen zu thun, sie bieten deshalb so zahlreiche Analogieen, daß es nicht schwer wird, auch ohne

besonderes Nachdenken anziehenden Stoff zu finden. Allerdings muß auch in diesem Falle die Verknüpfung mit dem Lesestoff vollzogen werden, indem in allen Fällen der Sprachstoff zur Anwendung gelangt, während der Inhalt entweder durch einen analogen erläutert, geklärt und dadurch befestigt wird, oder zum Verständnisse des Inhalts resp. einzelner Seiten desselben dienende Abschnitte aus dem Leben der Römer behandelt werden[1]). Oft werden hier bei passender Einrichtung des Lesestoffes der Sexta und Quinta Rückgriffe und Befestigungen des dort Erworbenen am Platze sein. Das letztere Verfahren erfordert mehr Nachdenken und größere Belesenheit als das erstere.

Noch einige Worte über den Anschluß der mündlichen und schriftlichen Übungen an die poetische Lektüre. Man hat aus Besorgnis, das ästhetische Bewußtsein der Schüler zu verletzen, von dem Anschlusse dieser Übungen an die Dichterlektüre wie von einer Art Barbarei gesprochen. Aber bei Licht besehen sieht es mit diesen Vorwürfen nicht so schlimm aus. Es fällt doch wohl niemandem ein, eine prosaische Inhaltsangabe eines deutschen Gedichts mit dem gleichen Anathema zu belegen; dabei bleibt sogar außer Betracht, daß alle lateinischen Dichter den rhetorischen Gesichtspunkt in den Vordergrund stellen. Warum man nun eine Fabel des Phädrus nicht in Prosa darstellen, eine mythologische Erzählung des Ovid nicht in geschmackvoller Weise des Hexameters entkleiden, ganze Episoden Vergils nicht in rhetorischer Form durchführen und Horazens Satiren als erfreuliche Abwechslung oder auch als Erläuterung von Ciceros philosophischen Schriften nicht verwenden sollte, hat bis jetzt noch niemand mit zwingenden Gründen dargelegt. Wird allerdings die Behandlung der Prosalektüre ohne die geringste Unterscheidung auf die poetische übertragen, so mag hier viel Unerfreuliches zutage kommen, aber die ästhetische Bildung der Schüler hat hoffentlich bessere Quellen und Stützen, als daß sie dadurch Schaden nehmen sollte. Noch weniger stichhaltig ist der Einwand, daß durch solche Arbeiten die stilistische Bildung der Schüler Not leide, da es durchaus in der Hand des Lehrers liegt, durch die richtige Gestaltung seiner Aufgaben diese Wirkung zu verhüten. Freilich muß man sich auch darüber keine Illusionen machen, daß bei unserer heute so ausgedehnten Lektüre, die sich auf die verschiedenste Latinität erstreckt, weder ciceronianischer noch cäsarianischer Purismus aufrecht zu erhalten ist, sondern daß man sich mit sprachlich Richtigem begnügen muß. Denn so sehr Methode und Technik gegen frühere Zeiten vorgeschritten sein mögen, so können sie doch nie die Wirkung er-

Anschluß an die Dichterlektüre.

[1]) Darüber s. die verständigen Erörterungen v. Joh. Hollenberg. Pr. Bielefeld 1889 u. v. W. Fries, ZGW. 41, 601 ff.

setzen, welche die früher fast ausschließlich und schon von den untersten Klassen auf Cicero gestellte Lektüre und die Wirkung des unbewußten Sprachgefühls erreichten. Wir beginnen diesen Schriftsteller meist erst in Sekunda und unterbrechen die Lektüre Monate, ja Semester hindurch[1]). Der beständige Wechsel läßt keine Festigkeit der Gewöhnung, keine Stetigkeit der Muster aufkommen, von denen die Schüler die Form des Ausdrucks und der Gedankenverbindung entnehmen, und wodurch sie ihrem Stile das dem Muster eigentümliche Gepräge verleihen können; die kaum gewonnene sprachliche Gewöhnung geht sofort durch längere Beschäftigung mit anderen Mustern wieder verloren, und die auch hier erforderliche Gruppenbildung und Verbindung von Vorstellungen kommen nicht mehr zustande. Nur mit einem Wort sei daran erinnert, daß die in früheren Zeiten in späterem Leben fortdauernde Übung und Steigerung der erworbenen Fähigkeit heute so gut wie gar nicht mehr stattfinden können.

Korrektur. Nicht unerheblich ist hier und auf der folgenden Stufe die Behandlung der Korrektur der schriftlichen Arbeiten[2]). Daß dieselbe so durchsichtig sein muß, daß der Schüler die Art des Fehlers versteht, ist eine Forderung, die für jeden Unterrichtsgegenstand gilt. Auch hier wird es sich also vorteilhaft erweisen, wenn bestimmte Zeichen durch die ganze Anstalt angewandt werden. Die Rückgabe und Besprechung der Arbeiten muß selbstverständlich alle interessieren, und auch dies ist nur möglich, wenn der Lehrer sich ein Verzeichnis der durchgehenden Fehler gemacht hat und danach seine Besprechung einrichtet. Am besten bleiben dabei die Hefte der Schüler geschlossen bezw. in den Händen des Lehrers, während jene nur den deutschen Text vor sich haben; die Aufmerksamkeit ist bei diesem Verfahren gespannter und der Gewinn größer. Hauptsache ist, daß die durchgehenden Fehler klargestellt und das Richtige den Schülern an einigen Beispielen der Lektüre wieder in die Erinnerung gerufen wird. Befestigt wird es nur werden, wenn der Unterricht der nächsten Wochen, insbesondere auch die schriftliche Arbeit, immer wieder darauf zurückgreift; denn das ist der beste Gewinn solcher Arbeiten für den Lehrer, wenn er mangelhaftes Wissen in sicheres verwandelt. Nachdem die einzelnen Sätze vom Lehrer mit den Schülern erörtert sind, stellt er die richtige Übersetzung fest und läßt sie von mehreren Schülern wiederholen. Am Schlusse mag er nochmals die ganze Arbeit im Zusammenhang lateinisch sagen lassen. Da er, um dies zu können, die

[1]) NL. S. 25 sagen: „Das Zurücktreten Ciceros aus seiner hervorragenden Stellung in der Schullektüre ist bedingt durch die Änderung des Lehrzieles." Vgl. Gerstenecker, Z. gramm. stilist. Unterr. im Lat. Bl. f. bayr. Gymn. 1891 u. 92, 1.

[2]) V. Graumann, Die Korrekt. d. häusl. schriftl. Schülerarbeiten. ZÖG. 1851, 765 und Bemerk. v. Bonitz, ebd. S. 772.

Arbeit doch selbst übersetzt haben muß, so möge darauf hingewiesen werden, wie es viel nützlicher ist, diese Übersetzung schon vor dem Diktat der Arbeit anzufertigen, da er nur bei dieser eigenen Arbeit sich völlig klar darüber werden kann, ob er den Schülern nicht zu Schwieriges zumutet. Hausaufgabe ist von Tertia ab die nochmalige Anfertigung der Arbeit durch alle Schüler, welche stilistisch nicht völlig befriedigend geschrieben haben. Jedenfalls muß aber ebenfalls auf dieser Stufe in der folgenden Stunde sich der Lehrer auch mündlich überzeugen, ob seine Belehrungen Erfolg gehabt haben und die durchgehenden Fehler beseitigt sind.

§ 41. Die Grammatik der Mittelstufe.

In der grammatischen Behandlung des Quartapensums müssen neben der eigentlichen Aufgabe, welche die Kasuslehre bildet, noch die Elemente des Lehrstoffes der Tertien und auch die Anfänge der stilistischen Bildung vertreten sein[1]). In ersterer Beziehung gehören die Hauptsachen der Tempus- und Moduslehre hierher, die in ihren elementaren Anläufen schon durch die vorhergehende Stufe vorbereitet sind. Man kann die Grundbedeutung des Perfekts und Imperfekts, die Verwendung des Konjunktivs in abhängigen und unabhängigen Sätzen nicht erst in den Tertien behandeln, da sie dem Schüler schon seit Sexta unablässig in der Lektüre begegnet sind. Auch in diesen Fragen ist unser Unterricht noch allzu sehr auf die deduktive Behandlung zugeschnitten, welche namentlich durch die Einrichtung der Lesebücher gefördert wurde, lauter Einzelsätze zu bringen[2]). Alle diese Fragen werden natürlich nur an der Hand der Lektüre, gelegentlich, aber doch nach festem Plane behandelt; fehlt letzterer und werden die Einzelheiten nicht immer wieder zusammengefaßt, so ist die Behandlung umsonst gewesen, die einzelnen ohne Stütze und Halt im Bewußtsein schwebenden Vorstellungen gehen verloren. Besonders ist ebenfalls schon von Sexta, natürlich in erweitertem Maße von Quarta ab auf die Analyse von Satzganzen und Perioden zu halten, wobei es sich empfiehlt, feste Zeichen für die Verhältnisse der einzelnen Sätze durch alle Klassen nach dem Vorgange Nägelsbachs einzuführen. Durch diese Gewöhnung wird die Anschaulichkeit des Unterrichts ungemein gefördert. Solche Analysen schärfen nicht nur das kombinierende Urteil in trefflicher und wirkungsvoller Weise, sondern sie machen auch den

Induktives Verfahren.

---

[1]) So auch NL. S. 19. 20.

[2]) Das Verkehrte des jetzigen Verfahrens s. in Aus Schulbesichtigungsberichten. LP. 27, 99 ff.

Schüler von vornherein auf ein nachdenkendes Betrachten der einzelnen Sätze aufmerksam und gewöhnen ihn, seine Blicke auf bestimmte Kriterien zu richten und damit bestimmte Fehlerquellen mehr und mehr zu verschließen So ist z. B. meist der Hauptsatz ohne Konjunktion und im Indikativ eingeführt; jedenfalls wird der Schüler nicht fehlgreifen, wenn er überall, wo er einen Indikativ und keine Konjunktion findet, einen Hauptsatz annimmt; dadurch ist aber häufiger Verlockung zur Bildung falscher Vorstellungen vorgebeugt, sowohl in der Muttersprache, als in der fremden; umgekehrt wird ihn diese Betrachtungsweise schützen vor der gedankenlosen Verwendung des Indikativs in konjunktionalen Sätzen, deren Ausnahmen dadurch um so schärfer sich abheben. Bei der Behandlung der oft sehr wenig verbundenen Einzelheiten der Kasusregeln ist die Berücksichtigung der Grundbedeutung eines Verbums oft recht förderlich; so wird die fremdartige Erscheinung der Konstruktion von persuadere mit Dativ dem Schüler leicht verständlich, wenn er weiß, daß dasselbe bedeutet „etwas durchaus annehmbar machen", „mit Erfolg raten". Bei anderen helfen praktische Übertragungen, z. B. „utor, mache Gebrauch von", „nütze mir mit", „fruor, verschaffe mir Genuß durch", „Fungor, mache mir zu thun mit" ꝛc. [1]).

Man hat die Ansicht ausgesprochen, daß die induktive Behandlung der Syntax [2]) insbesondere in der Cäsarlektüre für die späteren grammatischen Bedürfnisse nicht ausreiche. Und in der That wird das der Fall sein, wenn die Vorschrift mancher deutschen Schulordnungen buchstäblich genommen wird, daß in der Tertia der grammatische Unterricht seinen Abschluß finden müsse [3]). Doch kann diese Weisung nicht so gemeint sein, daß von da ab überhaupt kein neuer Lehrstoff auf grammatischem Gebiete mehr an die Schüler herangebracht werden dürfe, sondern die Absicht einer solchen Anordnung konnte lediglich die sein, die Lektüre der oberen Stufe durch grammatisches Detail nicht allzusehr einzuengen und zu beschneiden und eine systematische grammatische Unterweisung von dieser Stufe fernzuhalten. Aber diese Wirkung wird die Beschränkung auf ein vorzugsweise induktives Verfahren nicht haben; denn die Zahl derjenigen Spracherscheinungen, welche sich bei Cäsar gar nicht und in den folgenden

---

[1]) Vgl. Perthes, Zur Ref. 1, 9 ff. — Mutzbauer, Indukt. u. Lektüre, ZGW. 43, 272 will die Daß-Sätze in den Mittelpunkt d. gramm. Unterr. in III stellen. — Eichner, Z. deutsch-lat. Stillehre. Pr. Inowraclaw 1886. — Waldeck, LP. 17, 6 ff. — W. Fries, ZGW. 41, 585. — Kuttner, D. neu. Lehrpl. u. d. lat. Unterr. in III. ZGW. 46, 777. — Für III spez. im Anschluß an Nepos E. Comnick, Z. Behandl. d. lat. Syntax. Pr. Bunzlau 1892.

[2]) Diese wird auch NL. S. 19. 20 gefordert.

[3]) NL. S. 20 verlangen für O III nur „Abschluß der Verbalsyntax in ihren Hauptregeln", schreiben aber für U II „Wiederholungen und Ergänzungen" und für II A u. I „grammatische Wiederholungen bei Gelegenheit der schriftlichen Übungen" vor.

Schriftstellern regelmäßig findet, ist doch nur klein[1]), und deswegen werden die einzelnen Fälle am richtigsten da ihre Behandlung erhalten, wo sie in der Lektüre wirklich begegnen. Denn jetzt erhält der Schüler durch die gleichmäßige Behandlung aller Regeln im Unterrichte den Eindruck, daß alle für seine sprachliche Bildung gleich wichtig seien. Er kann meist nur das Auswendiglernen der ihm erheblich erscheinenden sprachlichen Thatsache als Tribut seiner Achtung widmen, und indem er alle für gleichwichtig hält, überhäuft er sein Gedächtnis mit unverbundenem Memorierstoffe, der in vielen Fällen, weil die Anwendung fehlt, auch nicht gestützt und befestigt wird. Denn weit ungünstiger als in der alten schola latina ist heute die Möglichkeit, die erkannten grammatischen Wahrheiten durch unablässige Anwendung zu unbewußter Wirkung zu bringen[2]). Diese Ausscheidung alles überflüssigen grammatischen Lehrstoffes ist aber auch schon um deswillen wünschenswert, weil sonst der Lektüre zu viel Zeit für grammatische Behandlung entzogen wird. In stärkerer Ausdehnung, als dies auf der früheren Stufe geschah, muß die Selbstthätigkeit des Tertianers für Zusammenfassung der sprachlichen Einzelheiten erfolgen, und zwar in dem Maße, als diese in einer Partie sich gehäuft haben und einen vorläufigen Abschluß gestatten. So wird aus den vielen Fällen der Lektüre der Konjunktiv einmal zusammenfassend unter Kategorieen gebracht werden[3]), im Anschluß daran die Fälle des abhängigen Konjunktivs zusammengeordnet und den Schülern die Aufgabe gestellt werden, in den nächsten 4, 6, 8 Wochen (je nachdem die Lektüre Stoff liefert) diese Zusammenstellung zu ergänzen oder zu erweitern, indem die vorkommenden Fälle unter die aufgestellten Kategorieen subsumiert oder neue gebildet werden; ähnliche Aufgaben lassen sich für die einzelnen Konjunktionen geben, wobei die Bedeutungsunterschiede besonders scharf hingestellt werden müssen. Dies sind Hausaufgaben, welche die Selbstthätigkeit des Schülers mit ziemlicher Sicherheit herbeiführen und das Wissen befestigen.

---

[1]) Für Nepos giebt die Schrift von Lupus, Sprachgebrauch des Cornelius Nepos, für Cäsar die Untersuchung von Heynacher, Was ergiebt sich aus dem Sprachgebrauch Cäsars in bell. gall. für die Behandl. der lat. Syntax in d. Schule? 2. Aufl. Berlin 1886, u. d. Rezension derselben v. H. Kleist, ZGW. 1883, 120 ff., sowie der Aufsatz desselben Verfassers, ZGW. 1883, 660 ff. u. Pr. Norden 1892 dem Lehrer nützliches Material. Vgl. Brinker im Pr. Realg. Schwerin 1891. — Heynacher, Beitr. z. zeitgem. Behandl. d. lat. Gramm. auf stilist. Grundl. Berlin 1892. — Derselbe, Lehrpl. d. Stilist. für VI—I. 2. Aufl. Paderborn 1889.

[2]) Vogt, Progr. Neuwied 1886, S. 5. — Eichler, Schulgr. u. Stilist. ZGW. 43, 257. — Radtke, D. Verb. d. gramm. u. stil. Lehrst. Pr. Wohlau 1884. — Waldeck, LP. 17, 8 ff.

[3]) Beispiel: W. Müller, Der unabhängige Konjunktiv im Lateinischen. LP. 4, 16 ff. — Waldeck, Lehrproben über Tempora, ebd. 18, 15 ff., über Modi, ebd. 19, 7 ff., über die Daß-Sätze, ebd. 19, 18 ff. — NL. S. 23 verlangen: „Besonderes Gewicht ist auf gelegentliche Zusammenfassung von Gleichem oder Verwandten, Unterordnung des Besonderen unter das allgemeine Gesetz zu legen.“

§ 42. Die Schriftstellerlektüre der Mittelstufe.

Cornelius Nepos.

Die Lektüre richtet sich in Quarta auf Cornelius Nepos, in Tertia auf Cäsar [1]). Man hat zwar manche Einwände gegen den ersteren wegen der Unsittlichkeit der in demselben der Jugend gebotenen geistigen Nahrung erhoben, und auch wer sich von sprachlichen Observationen in der Wahl bestimmen läßt, darf sich für diesen Schriftsteller nicht entscheiden. Wer aber über einige Unebenheiten der Sprache hinwegsieht und den im ganzen passenden Inhalt ins Auge faßt, namentlich noch einiges Überflüssige einklammern läßt, der wird für diese Stufe keinen geeigneteren lateinischen Autor finden. Doch sind diese Fragen nicht von solch fundamentaler Wichtigkeit, wenn passende Bearbeitungen des Inhalts an die Stelle des Schriftstellers treten; denn daß der Schüler auf dieser Stufe statt des originalen Nepos eine korrektere und reichhaltigere Bearbeitung seines Stoffes mit Beibehaltung seiner Vorzüge kennen lernt, ist sicherlich — trotz Ecksteins gegenteiliger Behauptung — keine pädagogische Sünde [2]). Am besten hält man sich an Miltiades, Themistokles, Aristides, Cimon, Epaminondas. Hannibal wird von den Schülern gern gelesen, muß aber für den Gebrauch sprachlich etwas geändert werden [3]). Die Lektüre ist so anzulegen, daß sie für die griechische und römische Geschichte fruchtbar gemacht werden kann, d. h. Miltiades muß den Anfang, Hannibal den Schluß bilden. Liegt Geschichte mit Latein in einer Hand, so kann auch mit Nutzen manches aus der Geschichte Alexanders, wie sie z. B. Hermann Schmidts Elementarbuch 2. Teil und weit besser Lattmann oder H. Müller geben, wiederholt gelesen werden. Für die Tertia empfiehlt sich nur der gallische Krieg, da der Stoff wie kein anderer zu einer anschaulichen Behandlung geeignet ist und die allgemeine geistige Bildung an ihm vorzüglich gefördert werden kann, natürlich vorausgesetzt,

---

[1]) So auch NL. S. 20. — Für die Cäsarlektüre: Perthes, Zur Ref. 4, 70. — Eckstein, Lat. u. griech. Unterr. S. 217. — Eisen, Der päd. Wert v. Cäsars Comm. de bell. gall. Pr. Karlsruhe 1869. — Th. Matthias, Cäsarlekt. auf Rg. NJP. 138, 643. Eine neue Lehrstoffverteilung im Anschluß an eine neue Verteilung der Geschichtspensen giebt *Lattmann, Pr. Clausthal 1888, S. 14 ff. — Fr. Zelczinger, Zur Meth. d. Cäsarl. Pr. Pettau 1889.

[2]) Eckstein, Lat. u. griech. Unterr. S. 215.

[3]) H. Perthes, ZGW. 28, 151, u. Zur Ref. 2, 24 ff. — Verh. d. päd. Sekt. d. 21. Phil.-V. Augsburg 1862. — Eckstein, Lat. u. griech. Unterr. S. 214 f. — Breitenbach, Wie hat man C. N. zu lesen? ZGW. 5, 651. — L. Vielhaber, Nepos als Schullekt. ZÖG. 1860, 452. — Pomtow, C. N. als Schulbuch. ZGW. 14, 897. — Vogel, Versuch einer Umgestalt. d. Nepos als Lesebuch f. Quarta. Pr. Treptow 1878. — Völker, Zwei Vitae d. C. N. in neuer Bearbeit. ZGW. 26, 100. — Novótny, Die lat. Lekt. in uns. Tertia. ZÖG. 1881, 211. — Fries, ZGW. 41, 666 ff. — M. Eichner, Über d. lat. Lekt. in IV. Pr. Meseritz 1889. — Taichendt, D. Lekt. d. Corn. Nep. mit Bez. auf d. Charakterbild. d. Schüler. Pr. Bistritz 1890. — Kolwe, Lat. Unterr. in IV. Pr. Charlottenburg 1893.

daß die hohe Kritik davon fortbleibt. Aber man sollte auch hier mehr der Konzentration Rechnung tragen, als dies dadurch geschieht, daß bei Buch 1 begonnen und bei Buch 5 oder 6, ja nicht selten mitten in einer zusammengehörigen Partie aufgehört wird. Der geschichtliche Unterricht führt die Schüler in die deutsche Geschichte ein, und wenn derselbe mit dem lateinischen in einer Hand liegt, so mögen die Schüler zuerst nach einer kurzen Mitteilung, wie Cäsar mit den alten Deutschen in Berührung kam, an B. G. 6, 21—23 die Sitten unserer Vorfahren und dann an 1, 30—54 außer ihrer Bewährung im Kriege auch die Anfänge der Völkerwanderung kennen lernen. Geographie-, Geschichts- und Lateinstunden mögen hier einige Wochen lang in den innigsten Zusammenhang treten, so daß in jeder Stunde ebensoviel Geschichte und Geographie als Lateinisch gelernt wird. In den für ihre Unabhängigkeit geführten Kriegen der Belgier, Eburonen, Nervier, Treverer und des Vercingetorix muß der Schüler Sympathieen erhalten für ein Volk, das seine Selbständigkeit mutig verteidigt, aber auch ein Gefühl, welch schlimme Übel politische Unfähigkeit, innerer Hader und Mangel an richtiger Einsicht sind. Römische Unternehmungslust zeigen die Vorstöße nach Germanien und Britannien. Der Bürgerkrieg steht dem Schüler zu fern, in die politischen Fragen kann er kaum und nur mit Zeitaufwand eingeführt werden, verstehen wird er sie im allgemeinen nicht, und eine Befestigung erhalten sie durch den übrigen Unterricht nur sehr unzureichend; auch befinden sie sich nicht in seinen Interessenkreisen [1]). Sehr nahe liegt bei der Schriftstellerbehandlung die Gefahr, daß der Autor in rein sprachlicher Behandlung aufgehe, und dagegen muß mit aller Energie und klarem Plane angekämpft werden [2]). Letzterer muß vor allem feststellen, welche grammatischen Dinge neu zu lernen, welche nur festzuhalten event. zu erweitern sind. Danach wird die Lektüre durchsucht, und der Lehrer wird dann in der Lage sein, sich eine genaue Aufstellung zu machen, in welcher Aufeinanderfolge, in welchem Zusammenhange und an welchen Stellen die einzelnen Fragen zu behandeln sind. Nur ein solcher Plan, den ein junger Lehrer natürlich an der Erfahrung täglich prüfen und berichtigen muß, wird ihn vor dem sich Verlieren in Einzelheiten behüten. Denn

---

[1]) Hier wie auf allen Stufen ist der Grundsatz der NL. S. 24 festzuhalten: „Bei Schriftstellern oder Schriften, die nicht vollständig gelesen werden können, ist streng darauf zu halten, daß die Auswahl nach bestimmten sachlichen Gesichtspunkten erfolge, und daß immer ein möglichst abgeschlossenes Bild gewählt werde.“

[2]) NL. S. 23 sagen: „Grammatik und die dazu gehörigen Übungen sind fernerhin nur noch als Mittel zur Erreichung des bezeichneten Zwecks (gründlichen Verständnisses der latein. Schriftsteller und sprachlich-logischer Schulung) zu behandeln“ und „etwaige Versuche, die grammatistische Erklärungsweise in Anwendung zu bringen, sind überall streng zurückzuweisen.“

diese sind regelmäßig der Grund, daß der bildende inhaltliche Stoff nicht zur Verwendung gelangt.

Verfahren bei der Lektüre.

Auch bei der lateinischen Lektüre sind die gleichen Prozesse durchzumachen[1]), wie bei der deutschen. Daß dabei eine genauere Überlegung des Ganges der Behandlung, auch in deren Einzelheiten, bei dem Lehrer Voraussetzung ist, versteht sich hier, wie überall, eigentlich von selbst, trifft aber in Wirklichkeit nicht sehr häufig zu; das Improvisieren spielt ebenfalls hier eine große Rolle, freilich sind die Resultate auch danach. Zunächst

Herstellung des Zusammenhanges.

wird der Zusammenhang des neuen Stoffes mit Bekanntem durch einige Fragen des Lehrers hergestellt; von dem deutschen Unterrichte unterscheidet sich das Verfahren wesentlich dadurch, daß Gelegenheit genommen wird, vorhandene Vorstellungen auch zugleich in der zugehörigen lateinischen Form vorzuführen. Dann wird bei neuem Stoffe kurz von dem Lehrer das Ziel der demnächst erfolgenden Arbeit bezeichnet; auch hier

Angabe des Zieles.

können die springenden Punkte schon jetzt in lateinischer Sprache angegeben werden; sie werden für den Schüler bei seiner Fahrt auf dem unbekannten Meere zu Leuchtfeuern, denen seine Arbeit zustrebt, und nach denen sie sich orientiert. Dann beginnt die gemeinsame Herausarbeitung des Inhalts. In Quarta empfiehlt es sich durchaus, in Tertia wenigstens für

Präparation des Neuen.

das erste Jahr die Präparation des Neuen nur im Unterrichte vorzunehmen; aber selbst auf höheren Stufen wird dieses Verfahren mit Nutzen beibehalten werden[2]). Die Zeit, welche auf die erste Beseitigung der sprachlichen Schwierigkeiten verwendet wird, wird durch die Abkürzung des Erklärungsverfahrens nach dem Übersetzen reichlich aufgewogen, während die didaktische Bedeutung viel weiter geht: leichter werden auch in diesem Falle nichtsnutzige Hilfsmittel wertlos gemacht[3]). Dabei muß die Selbstthätigkeit des Schülers nicht nur für die Analyse durch Konstruieren[4]) herangezogen werden, sondern der Wortvorrat, der in seinem Bewußtsein enthalten ist, muß durch die Behandlung des Lehrers der Ausgangspunkt für das zu findende Wort werden, wo dies irgend möglich ist; auf diesem Wege wird nicht nur praktische und deshalb besonders

---

[1]) Rieck, Pädag. Briefe. S. 160 f. — Frick, Der allgem. Gang einer Interpretat. LP. 8, 83. — Hachez, Zwei Lhomondstunden in Quarta, ebd. 8, 32.

[2]) In diesem Sinne auch: J. Sander, BHSch. 1891, Nr. 4. 5. — W. Großmann, ZGW. 1891, 394. — Th. Becker, LP. 26, 10. — Wetzel, Gymn. 1891, 972. — Dagegen: Eichler, ebd. 1891, 269. — NL. fordern in IV die Vorbereitung der Lekt. in der Klasse im 1. Halbj. und in III „Anleitung zur Vorbereitung" und „zum Übers. in d. Klasse" und erklären S. 24: „Auf die Vorbereitung auf neue oder schwierigere Schriftsteller in der Klasse muß stets gehalten werden."

[3]) Krüger, Die Lektüre d. gr. u. lat. Klassiker. Braunschweig 1848. — Anton, ZGW. 27, (11), 65. — Anderer Ansicht ist Eckstein, Lat. u. gr. Unterr. S. 295 ff.

[4]) Darüber Eckstein, Lat. u. gr. Unterr. S. 296 f., u. Rothfuchs, Beitr. z. Meth. d. altsprachl. Unterr. u. im Pr. Gütersloh 1887, S. 17 f.

wertvolle Wortbildung getrieben, sondern auch das Interesse des Schülers wird zweckmäßig erregt und geleitet und er selbst gewöhnt, jedem fremden Worte mit Nachdenken gegenüberzutreten. Sehr wichtig ist dabei, daß dem Schüler womöglich durch eigenes Finden das Übergehen der Grundbedeutung in abgeleitete und die Gründe für diese Ableitungen klar werden[1]). Auch hierbei empfiehlt es sich, von dem Notizhefte Gebrauch zu machen, einzelne typische Fälle einzutragen und daraus die Hauptgesetze der Bedeutungsentwickelung (Differenzierung, Verallgemeinerung, Spezialisierung ꝛc.) allmählich zusammenzustellen, natürlich nur in Verbindung mit typischen Beispielen. Ist die Einführung des Schülers in den Schriftsteller weiter vorgeschritten, so kann ihm auch häusliche Vorbereitung aufgegeben werden; doch ist hierbei immer zu beachten, daß überall, wo der Inhalt Schwierigkeiten bietet, derselbe von dem Lehrer im allgemeinen angegeben wird, und alle speziellen Schwierigkeiten durch die Besprechung des Lehrers geebnet werden. Auch müssen die Schüler zum richtigen Gebrauch des Wörterbuchs, der übrigens auf dieser Stufe noch wenig Früchte bringt, eine ausreichende Anleitung erhalten; die besten Wörterbücher sind die, welche die Grundbedeutung und ihre Ableitungen, aber keine Übersetzungen bieten[2]). Vor allem müßte jedem Schüler mit unerbittlicher Konsequenz zur Pflicht gemacht werden, daß er bei seiner Vorbereitung keine geographische, geschichtliche oder mythologische Frage dunkel lassen darf, ohne wenigstens den Versuch zu ihrer Aufhellung mit den ihm zu Gebote stehenden Mitteln — Atlas und Wörterbuch oder Reallexikon — unternommen zu haben. In das Vokabelheft werden Grund- und abgeleitete Bedeutung, sowie die etwaige spezielle Verbindung der letzteren eingetragen, während die Realien sofort dem Gedächtnis eingeprägt werden. Kommentierte Ausgaben für die häusliche Vorbereitung zu empfehlen, ist auf dieser Stufe noch nicht am Platze, da die Schüler sie doch nur verkehrt benutzen; in der Schule ist dieselbe — in der Regel unkommentierte — Ausgabe in aller Händen. In dieser Behandlung wird bisweilen ein Präservativ gegen den Gebrauch von Übersetzungen gefunden werden können. Bei der Präparation darf die Beurteilung der erreichten Leistungen nicht streng sein, wenn nur der Fleiß und die nötige Anstrengung nachgewiesen werden können.

Gebrauch des Wörterbuchs.

Ist der Abschnitt mit dem sich der Unterricht zu beschäftigen hatte,

---

[1]) Vgl. H. Perthes, Zur Ref. 2. Aufl. Berlin 1885, S. 10 ff. — v. Mersy, Unterstützg. d. Schüler bei d. häusl. Präp. f. d. Klassenlekt. Pr. Mies 1887.

[2]) Vgl. H. Perthes, Zur Ref. 1, 19 f. — Rothfuchs, Beitr. zur Meth. d. altspr. Unterr. S. 76 ff.

übersetzt und erklärt, wobei auf das verschiedene Können der Schüler durch passende Auswahl der ihnen zu stellenden Fragen Rücksicht zu nehmen ist, so werden nun die auf Aneignung des Inhalts gerichteten Bemühungen beginnen. Zunächst werden die Teile des Abschnitts festgestellt und mit Überschriften versehen, die aber aus dem Wortvorrate der lateinischen Sprache zu entnehmen sind und in dem Abschnitte selbst gefunden werden; dieselben mag, namentlich in Untertertia, der Schüler in seinem Exemplar unterstreichen. Alsdann werden die für die Interessenbildung des Schülers geeigneten Punkte in der Besprechung herausgehoben, wobei die Tapferkeit und Gewandtheit, die Aufopferung für das Vaterland, die Anhänglichkeit und der Gehorsam als militärische Tugenden die Konzentrationspunkte abgeben werden, während in anderen Partieen, wo von unseren Vorfahren geredet wird, das patriotische, in anderen, wo von speziellen zutage tretenden Vorzügen und Fehlern (Arglist, Treulosigkeit, Grausamkeit) erzählt wird, das menschliche, sympathetische Interesse Nahrung finden wird. Ordnet sich der Abschnitt einem größeren Ganzen ein, so ist der Zusammenhang mit dem Vorhergehenden sorgfältig herzustellen und durch einen Ausblick auf das Folgende die Erwartung zu spannen. Ist der zusammenhängende größere Abschnitt in langsamer Arbeit bewältigt, so müßte, damit sich auch der Schüler seiner Errungenschaft freuen kann, eine rasche zusammenhängende Lektüre desselben erfolgen, wobei die Einzelergebnisse für Inhalt und Teilung, sowie für die Interessenerregung in einem Rückblicke nochmals zusammengestellt werden. Was an Geschichte aus den Geschichtsquellen gelernt werden kann, wird dem Schüler zugeführt [1]).

Übersetzung. Bei der Wiederholung der einzelnen Teile handelt es sich vor allem um eine gutdeutsche Übersetzung, die der Lehrer sorgfältig, der junge am besten schriftlich, entwerfen muß [2]). Denn wenn der Schüler dieselbe liefern soll, muß sie im vorhergehenden Unterricht genau und ohne Schwanken festgestellt sein; für ihn wird es sich hierbei hilfreich erweisen, wenn er gewöhnt wird, zu Hause, falls er glaubt, der Schwierigkeiten Herr zu sein, die ganze aufgegebene Stelle in einemweg laut zu übersetzen, da er dadurch am ehesten inne wird, wo sein Verständnis noch mangelhaft ist.

1) Vgl. O. Jäger, Bem. üb. d. gesch. Unterr. Pr. Köln 1866, S. 9 f.

2) *Rothfuchs, Übers. in d. Deutsche. Pr. Gütersloh 1887. — Th. Mommsen, D. Kunst d. Übers. fremdspr. Dichtungen ins Deutsche. 2. Aufl. Frankfurt a. M. 1886. — W. Kotthoff, Vorschl. z. Meth. d. Herübersetz. Gymn. 1890, 265. 305. — R. Schenk, Nach-, Vorübersetzung, Extemp. im altspr. Unterr. bes. auf d. Mittelst. ZGW. 44, 405. — Ders., Die Lehrerübersetz. LP. 28, 69. — DC.Sch.H. V (92), 226. — Th. Becker, Die Übers. aus d. Lat. bes. in mittl. Kl. LP. 21, 69. — Ders., D. Lesen u. d. sprachl. Verwend. lat. Schriftst. bes. auf d. Mittelst., ebd. 26, 10. — Kraßnig, Ist d. Übersetz. für d. erfolgr. Betrieb d. klass. Lektüre unentbehrl.? LP. 33, 87.

Auch lautes sinngemäßes Lesen des fremdsprachlichen Textes ist den Schülern als regelmäßiger Teil der Repetition anzugewöhnen. In der Schule ist namentlich darauf zu halten, daß die Leistung ohne das herkömmliche Stottern, Steckenbleiben, Wiederaufnehmen und gedankenlose Treiben erfolge; auf diese Gewöhnung wird viel zu wenig geachtet. Oft schaden die Lehrer sogar in dieser Beziehung, indem sie den Schüler nicht ausreden lassen, sondern beständig unterbrechen. Korrekturen erfolgen, soweit es möglich ist, in erster Linie durch die Schüler, die dadurch zu scharfem Aufmerken veranlaßt werden. Schon bei dem deutschen Unterrichte wurde bemerkt (S. 327 ff.), daß es vor allem darauf ankomme, die lateinische Periodologie nicht in die deutsche Sprache übergreifen zu lassen. In Quinta bereiteten auf diese wichtige Seite des lateinischen Unterrichts die Übungen im Übersetzen der Partizipialkonstruktionen vor, wobei, wenn es irgend anging, die Übersetzung durch einen Hauptsatz zu wählen war. In Quarta und namentlich in Tertia muß nun die Einschachtelung der lateinischen Satzbildung konsequent in deutsche Satzverbindung verwandelt werden. Diese Übungen sind nicht nur der deutschen Sprachbildung ersprießlich, sondern sie setzen auch eine so genaue Erfassung des Inhaltes und der logischen Verbindung voraus, daß sie auch nach dieser Seite ein äußerst wertvolles Glied des Jugendunterrichts bilden. Um dem Schüler namentlich in den ersten Jahren diese Schwierigkeiten nicht zu sehr zu steigern, empfiehlt es sich, daß der Lehrer, wenn die Periode in ihre logischen Bestandteile zerlegt ist, überall da, wo im Deutschen selbständige Sätze beginnen, in den lateinischen Text einen Punkt oder ein Semikolon setzen läßt, damit jener den nötigen Anhalt für seine Reihenbildungen findet. Sehr wertvoll ist aber auch zur Erreichung größerer Gewandtheit die umgekehrte Übung, die dem Schüler in dieser Klasse öfter als Hausarbeit gegeben werden muß. Der Lehrer diktiert aus irgend einer modernen Schlachtbeschreibung oder aus ähnlichem, dem Inhalt der Cäsarlektüre verwandtem Stoffe eine Anzahl von Sätzen, welche nach dem Vorbilde einer an bestimmter Stelle vorkommenden Periode in eine ähnliche lateinische Satzfügung verwandelt werden sollen. Vorausgesetzt wird dabei, daß diese Übung bei der Variation im Unterrichte schon wiederholt vorgenommen ist. Die Selbständigkeit der häuslichen Arbeit wird dadurch am ehesten gewährleistet [1]). Die Übersetzung selbst wird zuerst in strengem Anschluß an den lateinischen Ausdruck gegeben, dieser selbst in seinen Abweichungen von dem deutschen festgestellt und alsdann aus dem Wesen der lateinischen Worte von den

[1]) Vgl. Eckstein, Lat. u. griech. Unterr. S. 308.

Schülern unter Anleitung des Lehrers die gute deutsche Ausdrucksweise gefunden[1]). Sehr häufig wird den Schülern zugemutet, eine der Phantasie des Lehrers oder einer Übersetzung entsprungene sog. gute deutsche Wendung zu verstehen und bei der Repetition anzuwenden, für die der lateinische Ausdruck gar keinen Anhalt bietet, und die der Schüler sich höchstens gedächtnismäßig aneignen kann. Regel ist, daß Wort- und Satzstellung, ursprüngliche und abgeleitete Bedeutung so lange als möglich erhalten bleiben, wo aber geändert wird, muß dem Schüler klar sein, warum dieses geschah, und wie die im Deutschen dafür gewählte Ausdrucksweise zustande kam[2]). Wo mehrere Ausdrücke im Deutschen gleichwertig sind, ist von denselben nebeneinander Gebrauch zu machen, um den Schüler an geschmackvolle Abwechslung des Ausdrucks zu gewöhnen.

Wenn die Übersetzung frisch und sinngemäß mit ordentlicher Betonung und Vermeidung jenes eintönigen Gesanges, der unsere Schüler in ihren fremdsprachlichen Übertragungen charakterisiert, beendet ist, wobei die Präparations- und Notizenhefte nicht benutzt werden dürfen, so wird zunächst durch Aufrufung der Schüler berichtigt, was irgend verfehlt war; man hat hier ein vortreffliches Mittel, die Aufmerksamkeit der Klasse zu erhalten. Alsdann wird der Inhalt wieder von anderen Gesichtspunkten als bei der ersten Durchnahme berücksichtigt. Und zwar kommt es jetzt auch hier darauf an, an Stelle der Einzelheiten, welche das erste Mal mehr hervortraten, Gruppenbildungen eintreten zu lassen. Der Lehrer fordert den Schüler auf, festzustellen, was sich für seine Kenntnis bestimmter Personen, Sachen oder Zustände aus dem gelesenen Stücke entnehmen lasse, und diese neuen Züge mit dem schon Bekannten zum Bilde zusammenzufügen. Dabei kann in ähnlicher Weise der Befestigung der Vokabeln und Phrasen Rechnung getragen werden, indem z. B. ein Ausdruck, der sich auf einen Abschnitt der Belagerung, des Kampfes, des Marsches rc. bezieht, mit den übrigen schon vorhandenen zusammengestellt und durch Einordnung in diesen Zusammenhang befestigt wird.

Gruppenbildung.

Extemporieren.

Von extemporierten und kursorischen Übersetzungen, welche ausdrücklich in dieser Absicht angestellt werden, läßt sich auf dieser Stufe noch

---

[1]) Über die Trennung von wörtlicher Übersetzung und sinngemäßer Verdeutschung siehe H. Perthes, Zur Ref. 4, 108 ff. — v. Gruber, PA. 1874, S. 613. — Lattmann, Ref. d. Elem.-Unterr. S. 22 f. — Lichtenheld, Stud. d. Sprachen, S. 92 ff. u. besond. 152 ff. — Den Wert d. Vergleich. hierbei Vogt, Pr. Neuwied 1886 S. 7. — Die oben gestellte Forderung erheben auch NL. S. 24: „Die Übersetzung ist in gemeinsamer Arbeit von Lehrern u. Schülern in der Klasse festzustellen und durch den Schüler zu wiederholen."

[2]) Anleitung giebt: *Rittweger, Andeutungen zur Methode der lat. Lektüre. Hildburghausen 1866. — Zwirnmann, Pr. RG. Kassel 1878. — Vgl. auch *W. Münch im Barmen. Pr. 1886 S. 6 ff.

kein großer Gewinn erwarten[1]). Das Kursorische gewöhnt an Flüchtigkeit, und zum Extemporieren fehlt dem Schüler die Gewandtheit, die erst durch die Vertrautheit mit den Schwierigkeiten des Wortvorrats und der Satzverbindung gewonnen wird. Eine raschere Übersetzungsweise wird sich an leichteren Stellen, namentlich wo der Inhalt sich wiederholt (z. B. bei Märschen, Schlachtbeschreibungen, Belagerungen ꝛc.), schon von selbst einstellen; geht sie über dieses Tempo hinaus, so kann sie dem Schüler kaum mehr nützen. In Tertia wird erst im 2. Jahre mit Nutzen das unvorbereitete Übersetzen eintreten, da die Schüler erst hier einigermaßen in den Schriftsteller (Cäsar) eingelesen sind. Nicht ganz dasselbe gilt von der obersten Stufe, da hier die Gewandtheit der Schüler größer und der Erfolg bei leichteren Stellen sicherer ist. Öftere schriftliche Übersetzungen ins Deutsche ohne Vorbereitung werden, wie die französische und englische Praxis beweist[2]), guten Erfolg haben, wenn sie oft genug durch ähnliche mündliche Übertragungen vorbereitet sind, und wirklich dabei gutes Deutsch verlangt und erzielt wird; anderenfalls nützen sie wenig und schaden eher[3]). Jedenfalls dürfen aber diese Übungen im unvorbereiteten Übersetzen nicht an beliebigem Stoffe angestellt werden, sondern schon im Interesse der Zeitersparnis können nur Stellen gewählt werden, die im Zusammenhange mit der Klassenlektüre stehen und diese ergänzen[4]).

Retroversion und Variation.

Der Bildung des lateinischen Wissens dienen die Retroversion und die Variation, über welche oben gehandelt worden ist. Beide erfolgen bei geschlossenem Buche, nehmen aber, dem vorgerückteren Standpunkte der Schüler entsprechend, einen schwierigeren Charakter an. Zweckmäßig wird bei der Variation der modernen Kriegsgeschichte einiger Raum gegönnt, da durch passende Schlachtgemälde in kurzen Zügen die Anschaulichkeit am meisten erreicht und durch die Veranlassung, welche dem Schüler geboten wird, die modernen Ausdrücke in das Lateinische zu übertragen, die Bedeutung derselben in beiden Sprachen erst in der

---

[1]) NL. fordern schon in IV u. III „fleißige Übungen im unvorbereiteten Übertragen". — J. Keller, D. Grenzen d. Übersetzungskunst. Pr. G. Karlsruhe 1892.

[2]) Fr. Collard, La pédagogie à Giessen. S. 82 ff.

[3]) Eckstein, Lat. u. griech. Unterr. S. 297 f., will Extemporieren nur als Ausnahme und nur zur Prüfung der Fertigkeit zulassen. Anders Rothfuchs, Beitrag zur Meth. d. altsprachl. Unterr. S. 47 ff. — NL. fordern für IV „in jedem halben Jahre 3 schriftliche Übersetzungen ins Deutsche", für III „alle 6 Wochen statt der lat. Klassenarbeit eine Übersetzg. ins Deutsche". — Bauder im Gymn. X, 799.

[4]) Dies fordern NL. S. 24: „Zur Vervollständigung (des aus der Klassenlektüre zu gewinnenden Bildes) muß auch die regelmäßig zu pflegende unvorbereitete Lektüre beitragen", u. S. 73: „Auf eine gute deutsche Übersetzung aus der Fremdsprache ist fernerhin sowohl bei von Zeugnissen und Versetzungen als auch bei der Reifeprüf. ein weit größeres Gewicht zu legen als bisher."

richtigen Weise illustriert wird. Bei der Erklärung dieser Ausdrücke und Wendungen muß dem Schüler, der Gelegenheit hat, den heutigen Kriegsdienst kennen zu lernen, dieser als etwas Bekanntes und in seinem Erfahrungskreise Liegendes herangezogen werden; ist dies nicht möglich, so können gute Abbildungen die mangelnde wirkliche Anschauung bis zu einem gewissen Grade ersetzen. Von der Wandtafel ist namentlich bei Bezeichnung der Terrainverhältnisse, Schlachtstellungen und Märsche Gebrauch zu machen.

Vokabellernen. An der Lektüre wird auch ein tüchtiger Vokabelschatz erworben werden müssen[1]). Hierzu reicht die Übertragung aus dem Lateinischen in das Deutsche erfahrungsmäßig nicht aus, da infolge der leichteren Reihenbildungen bei zusammenhängenden Vorstellungen in der Muttersprache der deutsche Begriff für die lateinische Vokabel sich viel leichter erhält als diese selbst. Man kann täglich die Erfahrung machen, daß Schüler ohne Anstand eine Übersetzung in die Muttersprache vortragen und bei nachfolgender Kontrolle die lateinischen Ausdrücke nicht zu reproduzieren imstande sind. Das Abfragen der Vokabeln[2]), erfolge es durch den Lehrer oder gegenseitig durch die Schüler, läßt sich deshalb nicht ganz vermeiden, aber man darf sich auch darüber keine Illusionen machen, daß es allein nicht ausreicht, um die wünschenswerte Sicherheit herzustellen. Soll letztere erreicht werden, so wird unbedingt maßvolle Beschränkung eintreten müssen. In Untertertia treten täglich an den Schüler griechische Vokabeln, lateinische und an manchen Tagen französische heran. Nun nimmt man ohne weiteres an, daß ein Schüler imstande sei, beliebig viele Vokabeln festzuhalten, und auf die Stärke und Unverbrauchtheit des jugendlichen Gedächtnisses wird erstaunlich viel abgeladen. Aber dasselbe hat seine Grenzen, und wenn es auch kurze Zeit eine größere Zahl ganz auseinanderliegender Begriffe aus drei fremden Sprachen zu bewahren vermag, so werden doch weitaus die meisten derselben so rasch, und wenn sie nicht immer wieder hervorgerufen und in Verbindungen festgehalten werden, so stark verdunkelt, daß sie für den Besitzer wertlos sind. Der Lehrer muß also unter den Vokabeln und Phrasen, welche das Lesestück enthält, eine dreifache Wahl vornehmen und eine dreifache Behandlung eintreten lassen. Erstens bezeichnet er sich

[1]) NL. S. 18 fordern überall „Aneignung eines angemessenen Wortschatzes im Anschluß an das Lesebuch bezw. den Schriftsteller“ und untersagen „besondere, nicht an das Gelesene angelehnte Vokabularien“.

[2]) Vgl. Eckstein, Lat. u. griech. Unterr. S. 172 ff. — Thomas, D. Wichtigk. d. phraseolog. Elem. im lat. Unterr. Pr. Greifswald 1861. — Bauermeister, D. lat. Kollektaneen d. Schüler. Luckau 1866. — Mitterstiller, Die Kollektaneenfrage d. Instruktionen f. d. Unterr. an d. Gymn. Österr. Graz 1885. — Purgaj, Verhandlg. der Ver. Inneröfterr. Mittelsch. in Graz. Wien 1886, S. 139.

diejenigen wiederholt erscheinenden, welche der Sprachschatz des Schülers besitzen muß, ruft sie in den früheren Zusammenhängen wieder hervor und verstärkt sie durch Hinweis auf die neue Erscheinung. Zweitens hebt er diejenigen Spracherscheinungen heraus, die nach seiner Erfahrung dem Schüler künftig öfter begegnen werden, läßt sie in der bestimmten Verbindung demselben wiederholt (bei der Bildung der Überschriften, bei der Inhaltsangabe, bei der Variation) entgegentreten, vielleicht auch im Texte unterstreichen und nimmt sie in seinen Unterrichtsplan auf, um sie spätestens nach einer Woche in Anknüpfung an verwandte, bei der Lektüre begegnende Vorstellungen oder im Rückgriff auf die letzte Begegnung reproduzieren zu lassen. Ein sorgfältiger, nach Kategorieen geordneter Plan giebt ihm den Anhalt, um die hauptsächlichsten Gebiete, die natürlich bei jedem Schriftsteller wieder andere sind, in kurzen Zwischenräumen zu regelmäßiger Wiederholung vorzuführen. Daneben wird sich auch die Pflege der etymologischen Zusammenhänge von der untersten Stufe an vorteilhaft erweisen, indem Wörter des gleichen Stammes sich am leichtesten stützen und hervorrufen. Die nur einmal erscheinenden Vokabeln und Phrasen endlich mögen bald der Vergessenheit anheimfallen, vor der keine Maßregel des Unterrichts sie bewahren kann.

Stilistische Vorübungen.

Mit Grammatik und Wortvorrat ist die Arbeit nicht abgeschlossen, sondern es muß auch die stilistische Bildung der Schüler auf dieser Stufe energischer ansetzen[1]). Schon auf der untersten konnte in dieser Beziehung manches geschehen; so wurden dort nur auf dem Wege der Übung die Nachstellung des Prädikats, die Stellung von Substantiv und Adjektiv je nach der Betonung, die Nachstellung der Apposition, die Nichtübersetzung des deutschen Possessivs geübt. In der Quinta muß schon die Voranstellung des dem Haupt- und Nebensatze gemeinsamen Subjekts bei den Partizipialkonstruktionen und deren Auflösungen geübt werden, und diese Übung wird jetzt zum durchgreifenden Gesetze. Die Hereinziehung des Objekts des übergeordneten Satzes in den Relativ- oder indirekten Fragesatz wird in ähnlicher Weise behandelt. Auf der mittleren Stufe wird das Verfahren nicht zu ändern sein; auch hier werden bloß auf dem Wege der Erfahrung und Übung dem Schüler eine Reihe von stilistischen Dingen eingeprägt werden können; dazu gehört insbesondere der Gebrauch phraseologischer Verba im Deutschen, für den sowohl im Cornelius als im Cäsar unzählige Beispiele sich finden, der Gebrauch der Abstrakta und Konkreta, der Gebrauch der Pronomina (ipse, ille, hic), namentlich aber die unerschöpfliche Behandlung der Ab-

[1]) Ganz übereinstimmend NL. S. 19 u. 20. — Für die Anleit. des Lehrers empfiehlt sich: Berger, Stilistische Vorübungen der lat. Sprache f. mittl. Gymn.-Klass. Celle 1866.

weichungen beider Sprachen in der Bezeichnung sog. adverbialer Bestimmungen durch Nebensätze und partizipiale Wendungen. Aber auch hier muß eine verständige Auswahl getroffen werden, damit die Schüler nicht durch die Menge zuströmender Begriffe verwirrt werden; der Lehrer darf nur diejenigen Dinge wählen, welche sehr oft wieder begegnen, da eine besondere Befestigung neben dem übrigen ausgedehnten Stoffe gar nicht möglich ist. Dafür werden die einzelnen um so fester haften.

Phädrus. Auch die poetische Lektüre tritt auf dieser Stufe zuerst ein, und zwar wählt man zweckmäßig in Quarta die Fabeln des Phädrus[1]). Zu der bisherigen sprachlichen Behandlung kommt die der Metrik. Aus seiner deutschen poetischen Lektüre hat der Schüler die Bedeutung der Form für die Dichtung kennen gelernt; an diese Thatsache knüpft der erste Unterricht an, der sehr sorgfältig sein muß, wenn nicht, was doch unter allen Umständen verhütet werden müßte, erfolglos gelernt werden soll. Zur Kenntnis und zum Lesenkönnen des jambischen Senars sind die Begriffe Jambus, Spondeus, Daktylus, Anapäst und Tribrachys notwendig, dazu Position und Cäsur; doch läßt es sich ganz gut denken, daß der letztere Begriff, für den dem Schüler aus seiner Bekanntschaft mit der deutschen Litteratur das Verständnis fehlt, beiseite gelassen wird, da der jambische Vers auch ohne denselben verständlich und lesbar werden kann. Überall geht die Belehrung empirisch vor, und hier erweist sich nun wiederum der Vorteil, wenn von Sexta an auf richtige Quantitäten gehalten wurde. Aus dem Wortschatze der Schüler wird ein Wort herausgehoben und an den Quantitäten zunächst die äußere Gestalt des einfachsten und gewöhnlichsten Versfußes, des Jambus, entwickelt, von den Schülern selbst werden jambische Wörter im Gedächtnisse gesucht; endlich wird an einer Fabel dieses Aufsuchen bekannter Wörter fortgesetzt. In ähnlicher Weise wird, wenn allen der Jambus bekannt ist, mit den übrigen Versfüßen verfahren; zur Einübung mag, nachdem in der Schule die Sache wiederholt geübt worden ist, die häusliche Aufgabe gestellt werden, einige Verse zu analysieren. Der Begriff der Position erscheint erst, wenn sie sich im Verse findet, muß aber bei jeder eintretenden Gelegenheit nachgewiesen werden. In der ersten Zeit wird strenge skandierend, d. h. ein jeder Versfuß für sich, gelesen und bezeichnet; sehr häufig muß auch die Bezeichnung an die Wandtafel angeschrieben werden; aber allmählich muß doch der Schüler den Eindruck gewinnen, daß nicht die Versfüße, sondern ihre Verbindung und der dadurch entstandene Rhythmus die Hauptsache

Metrische Behandlung.

---

[1]) K. Maurer, D. Phädruslekt. u. d. Konzentr. Pr. G. Gießen 1891. — Schimmelpfeng im Ilfelder Pr. 1892, S. 7 ff. — Die NL. schließen diesen Dichter bedauerlicherweise aus.

sind, welche dem Gedichte seine von der Prosa abweichende Form verleiht. Dieser Eindruck wird dadurch hervorgebracht, daß der Lehrer schon von Anfang an die Verse nach ihrer Analyse und unvollkommenen Lesung durch die Schüler mustergültig liest und sofort im Anschluß an seinen eigenen Vortrag und mit seiner Stimme den rhythmischen Vortrag bestimmend von der Klasse im Chor lesen läßt. Da es sich hier um eine Gewöhnung des Ohres handelt und um die Einprägung taktmäßigen Sprechens, so thut das Chorsprechen gute Dienste, indem die weniger musikalisches Gehör Besitzenden von der Gesamtheit fortgerissen und dadurch allmählich in den Rhythmus hineingeführt werden, der bis zu einem gewissen Grade angebildet werden kann.

Sprachliche Behandlung.

Die Überleitung der Schüler in die ihnen schwerer verständliche Dichtersprache erfolgt am besten so, daß dieselben zuerst eine prosaische Fabel lesen, die sich in ihrer Ausdrucksweise enge an die poetische anschließt[1]). Ist diese in ihrer sprachlichen Erscheinung und in ihrem Inhalte ihr Eigentum geworden, so werden sie an die poetische herangeführt, und Satz für Satz wird in seinen Abweichungen von der prosaischen Fassung festgestellt. Denn die Unterschiede der poetischen Darstellung werden am wirkungsvollsten ebenfalls durch Anschauung und Vergleichung gelehrt; alle Rederei über poetischen Ausdruck in einer fremden Sprache wird ohne diese unfruchtbar bleiben. Dieses Verfahren hat auch den Vorzug, daß die eigentliche sprachliche Analyse an dem Prosastück erfolgt, während an dem poetischen nur noch weniges nachgetragen event. befestigt werden muß; zugleich haben die Schreibübungen den natürlichen Anschluß. Wenn in dieser Weise 15—18 Fabeln gelesen werden, so hat der Schüler davon mehr, als wenn auf dem gewöhnlichen Wege die doppelte Zahl an ihn herangebracht wird. Selbstverständlich können auch einzelne erlernt werden; für judiziöses Memorieren ist das vorgeführte Verfahren die beste Vorschule. Vielleicht beschränkt sich aber dieses Auswendiglernen richtiger auf die Sentenz, in welcher die Lehre der Fabel ausgesprochen wird. Auch hier wird sich die letztere besser befestigen, weil sie besser verstanden wird, wenn ein analoger deutscher Spruch dazu gelernt wird; kann derselbe von den Schülern selbst gefunden werden, so wird ihre Beteiligung noch mehr gesichert sein. Überhaupt wird überall in die Jugenderinnerungen der Schüler zurückgegriffen werden müssen, wo sich gerade für die Fabel viele Anknüpfungen finden, die nun wieder belebt und fruchtbar gemacht werden können.

Ovidlektüre.

An der Ovidlektüre, welche sich mit den Metamorphosen beschäftigt,

[1]) Beispiele im 2. Teile des Elementarbuches von Herm. Schmidt.

wird metrisch der Hexameter eingeübt, und zu den in Quarta erlernten Begriffen treten jetzt Trochäus, event. Cäsur, Hiatus, Versausgang. Das Verfahren ist um so einfacher, als hier schon an die Resultate der vorhergehenden Klassen angeknüpft werden kann; um so mehr kann auch die Selbstthätigkeit der Schüler in Anspruch genommen werden, die sich der Aufsuchung der erwähnten metrischen Verhältnisse zuwendet. Aber das jetzt mehr entwickelte Verständnis der Schüler muß in höherem Maße auf die poetische Sprache hingelenkt werden, als dies bisher der Fall war. Die Formenlehre erweitert sich durch die griechischen Formen, welche keine Schwierigkeiten für das Verständnis bieten, namentlich wenn die Ovidlektüre erst in dem zweiten Semester der Untertertia begonnen wird; die Syntax knüpft an einfache Erscheinungen der Phädruslektüre an und führt die Schüler zu den dichterischen Eigentümlichkeiten der Kasus- und Moduslehre, der Partikeln, des Wortvorrats und der Wortstellung, sowie zu den Tropen und Figuren; in der Behandlung der letzteren geschieht meist des Guten zuviel, und die Schüler müssen eine Reihe von fremden Namen lernen, für welche sie keinen rechten Inhalt besitzen; manche derselben verdienen es auch gar nicht, daß man der rhetorischen Schablone zuliebe sie als besondere Begriffe faßt und giebt. Befestigt werden können die hauptsächlichsten derselben durch Zuhilfenahme der Selbstthätigkeit der Schüler, welche aus ihrer deutschen Lektüre oder aus ihrem dichterischen Vorrate Beispiele für dieselben zu sammeln erhalten. Noch wirkungsvoller wird es sein, wenn an einzelnen dem Schüler erfaßbaren Beispielen die Entstehung solcher Tropen aus seelischen Vorgängen klar gemacht werden kann [1]).

Metrik.

Poetische Sprache.

Behandlung der Lektüre.

Bei der Behandlung wird ein ähnliches Verfahren eingeschlagen, wie bei der Prosalektüre, d. h. es wird auch hier zuerst der Abschnitt von dem Lehrer mit einer kurzen Überschrift versehen, die das Ziel der Besprechung angiebt, dann wird jeder einzelne Teil herausgearbeitet und sein Inhalt ebenfalls kurz festgestellt, endlich nach Absolvierung des ganzen Abschnittes eine Gesamtübersicht gegeben, die wegen der größeren Ausdehnung der Abschnitte und wegen des oft nicht so einfachen Verständnisses, auch zum Zwecke künftiger Wiederverwendung, zweckmäßigerweise in ein besonderes Heft eingetragen wird. Steht alles dieses fest, so tritt die Besprechung in die Motive der bezeichneten Thatsachen ein, wobei den verschiedenen Interessen in ausgiebigster Weise Rechnung zu tragen ist. Besondere Berücksichtigung verdient das ästhetische Interesse, indem die antiken Bildwerke, die heute in billigen und leichtzubeschaffenden guten

[1]) Beispiele bei Chr. Belger, Moritz Haupt als akad. Lehrer. S. 151. — Böhme, Die metr. Stunden in U III z. Einf. in d. Lekt. LP. 18, 48.

Photographieen dem Unterrichte erreichbar sind, auch in recht reichhaltiger Auswahl zur Verwendung gelangen. Die Realien dürfen ebenfalls nicht vernachlässigt werden, und namentlich ist auf die Befestigung und Verdichtung der mythologischen Kenntnisse der Schüler das Augenmerk zu richten, da ihnen hier einzelne Sagen aus der Quelle zugeführt werden können: man wird hierin ein recht gutes Mittel besitzen, der so häufigen geringen mythologischen Kenntnis entgegenzutreten und für die spätere Lektüre des Homer, Vergil, Sophokles und Horaz allerlei fruchtbare Keime zu legen. Die Auswahl des Stoffes muß mit Rücksicht darauf geschehen, daß die Abschnitte abgeschlossene einheitliche Ganze bilden, deren Erfassung den Schülern keine unüberwindlichen Schwierigkeiten bereitet, die neben einem bedeutenden mythologischen auch einen bedeutenden poetischen und sittlichen Inhalt haben, und an denen die Teilnahme und das Interesse der Jugend zu wecken sind [1]). Die Reihenfolge wird zweckmäßig aufeinanderfolgende kulturhistorische Stufen vorführen, und die einzelnen Bilder dieser Stufen werden zu einander in Beziehung stehen müssen. Durch eine solche Anordnung wird dem Konzentrationsprinzipe am besten entsprochen. Passende Stellen mit allgemeinem und immer wertvollem Gehalte sind auch hier zu memorieren.

In die auf diese Weise zu lesenden Schriftsteller führt der Lehrer die Schüler durch einige kurze Bemerkungen über die Person der Verfasser ein; bei Cäsar mögen am Ende der Lektüre mit den Schülern die Thaten und bezeichnenden Züge zusammengestellt werden, welche sich hierfür aus der Lektüre ergeben, und die seinerzeit der Geschichtsunterricht in Obersekunda weiter verwerten wird.

Die Schreibübungen unterscheiden sich nur nach dem in ihnen zur Verwendung gelangenden grammatischen und sprachlichen Stoffe, nicht aber prinzipiell von denen der untersten Stufe. Daß und warum spätestens von Untertertia an die Schularbeiten nach deutschem Texte gearbeitet werden müssen, ist oben (S. 446 f.) dargelegt worden. Schon in Untertertia kann, nachdem dieselbe Übung öfter mündlich stattgefunden hat, der Versuch zu kleinen freien Arbeiten gemacht werden, indem im Anschluß an eine vorausgegangene eingehende Besprechung des Inhalts in der oben (S. 460) angedeuteten Weise die Schüler angehalten werden, Schreibübungen.

---

[1]) Beispiele für solche Auswahl: *J. Rost, Die Ovidlektüre in Tertia. ZGW. 38, 1—21, u. *O. Frick, D. Ovidlektüre in Tertia, ebd. 257—268. — *G. Ihm, Die Ovidlekt. im Gymn. Gymn. 3, 335 u. 839. — E. Bischoff, Didakt. Stoffauswahl für d. Kanon d. Ovidl. in O III. ZGW. 47, 397. — Gebhardi, Die Stellung der Elegiker, namentl. Ovids auf uns. Gymn., ebd. 29, 65. — NL. S. 20 fordern für die Ovidlektüre (Metam.) einen Kanon. — A. Lange, Konzentr. d. Ovidlekt. ZGW. 44, 657. — Solmsen, Ovidkanon. LP. 34, 36. — Friedel, Mater. z. Ovidlekt. Pr. Wernigerode 1892.

mit dem eingeübten Sprachstoffe eine kurze Darlegung des Inhaltes eines kleineren Abschnittes zu geben, wobei zweckmäßig zwischen Erzählung und Schilderung abgewechselt wird. Eine andere Art von Übung, welche sich ebenfalls zur Förderung der Selbstthätigkeit verwenden läßt, wobei aber die mündliche Vornahme der gleichen Thätigkeit vorausgegangen sein muß, wird die Verwandlung von in oratio obliqua abgefaßten Partieen in die oratio recta und das umgekehrte Verfahren sein können. Diese Aufgabe würde wegen ihrer Einfachheit und, weil sie sehr leicht die Kontrolle gestattet, ob der Schüler selbständig gearbeitet hat, sich auch für die häusliche Thätigkeit empfehlen.

§ 43. Die grammatisch-stilistische Aufgabe der Oberstufe.

Befestigung und Erweiterung des grammatischen Wissens.

Auf der obersten Stufe (Sekunda und Prima)[1]) müßte sich die Einrichtung mehr und mehr durchsetzen, daß die beiden Abteilungen der Sekunda und Prima von denselben Lehrern durchgeführt würden, da der Lektürestoff hier nicht leicht zerrissen werden kann und erst zu seiner vollen Wirkung gelangt, wenn er durch die Arbeit desselben Lehrers zu energischer Konzentration gebracht wird. Hier soll die Behandlung der Grammatik abgeschlossen sein, und in der Hauptsache kann dies zutreffen, wenn man darunter Formenlehre und Syntax in ihrer erstmaligen Behandlung und Einübung versteht. Aber damit kann nicht gemeint sein, daß die grammatischen Kenntnisse der Schüler nicht befestigt und nicht erweitert zu werden brauchten. Beides muß vielmehr an der Lektüre geschehen und besonders durch die Schreibübungen angestrebt werden. Zunächst handelt es sich darum, das Pensum der Tertia durch Wiederholung zu sichern. Dies geschieht häufig in der Form, daß ein Kapitel aus der Grammatik geradezu zur Wiederholung aufgegeben und von dem Lehrer ohne allen Aufenthalt abgefragt wird; Regeln und Beispiele müssen dabei festsitzen. Allerdings erfolgt bei dieser Gelegenheit auch eine schwache Gruppenbildung, und wenn die wirkliche Kenntnis grammatischer Regeln auch Sprachkenntnis wäre, so ließe sich gegen dieses Verfahren nichts Erhebliches einwenden. Da dies aber nicht der Fall ist, so wird man dasselbe schwerlich als besonders erfolgreich bezeichnen dürfen, und mit der hier vertretenen Behandlung des sprachlichen Unterrichts ist dasselbe überhaupt nicht in Einklang zu bringen; auch wird die Selbstthätigkeit der Schüler

---

[1]) *C. Knaut, Der lat. Unterr. in d. Gymn.-Prima. ZGW. 37, 533. — Chr. Wirth, 36 Gründe gegen d. deu.-fremdspr. Übers. Bayreuth 1891. — Dagegen Muff, ZGW. 1891, 679, Charitius, Pr. Landsberg a. d. W. 1893 u. J. Rappoldt, ZGW. 1892, 603. — Dagegen Chr. Wirth, Zu den 36 Gründen 2c. Bayreuth 1892.

dadurch nicht im mindesten angeregt. Einen ausreichenden Ersatz kann nur die ganze Unterrichtsbehandlung beschaffen, welche den Schüler zur Ableitung und zur Anwendung des Gesetzes immer wieder veranlaßt und namentlich die Schreibübungen systematisch daraufhin gestaltet. Dazu ist es notwendig, daß dieselben stets vom Lehrer komponiert und auf dieser Stufe reichlicher gefordert werden, worüber weiter unten zu handeln sein wird. Folgendes Verfahren hat sich bewährt und könnte, bis Besseres gefunden wird, jedenfalls nicht schädlich sein. An einem oder einigen Kapiteln der Cicerolektüre, welche überall in Untersekunda betrieben wird, haben die Schüler nach häuslicher Vorbereitung, die auch hier wieder die Selbstthätigkeit sichert, einen vom Lehrer bestimmten Abschnitt der Grammatik in der Weise zu entwickeln, daß sie aus den konkreten Fällen der Lektüre die einzelnen Regeln belegen und sofort zum Beweise des Verständnisses sowohl als der häuslichen Vorbereitung das analoge Musterbeispiel der Grammatik dem in der Lektüre sich findenden Falle an die Seite stellen. Wird für diese Übung jede Woche eine Stunde bestimmt, so ist damit auch die nicht immer vermiedene Gefahr beschränkt, daß der Lehrer den Schriftsteller lediglich zur Unterlage grammatischer Bemerkungen und Wiederholungen macht; die früher wünschenswerte Abwechslung in den Geistesthätigkeiten ist hier nicht mehr von solcher Bedeutung. Eine Verbindung dieses Verfahrens mit lateinischen Inhaltsangaben, Retroversion oder Variation beugt der Zersplitterung des Unterrichts in genügender Weise vor [1]).

Aber auch die eigentliche Weiterbildung der Schüler in grammatischen und stilistischen Dingen stellt keine geringen Anforderungen. Es handelt sich darum, bei der Erklärung des Cicero die Hauptgesetze der Wort- und Satzverbindung an einzelnen Mustern herauszuheben, zu erläutern und zu festem Besitze zu bringen.

Die stilistische Bildung.

Die stilistische Bildung der Schüler beschränkt sich auf die Hauptsachen und schließt sich ohne Ängstlichkeit an Cicero an [2]); an ihm vor allem werden die Gesetze der Komposition angeschaut und ihre Anwendung gelernt. Die Periodenbildung, das Verhältnis und die Stellung ihrer

---

1) NL. S. 24: „Auf der oberen Stufe kann in der einen zur Verfügung stehenden Stunde nur die Festhaltung erlangter Übung und die gelegentliche Zusammenfassung und Erweiterung des Gelernten behufs Unterstützung der Lektüre das Ziel sein. Besondere Eigentümlichkeiten im Gebrauch der Redeteile, stilistische und synonymische Ableitungen sind induktiv und mit maßvoller Beschränkung auf das Notwendigste und Feststehende zu behandeln."

2) Über die Behandlung der syntaxis ornata durch alle Klassen: Rothfuchs, Beitr. zur Meth. d. altspr. Unt. S. 9 ff. — Hempel, Anl. z. lat. Auff. — Aly, Bedeut. d. ciceron. Schrift. f. d. Gymn. ZGW. 42, 721. — *Lutsch, D. Behandl. d. lat. Stilist. im Anschl. an d. Prosalekt. Pr. Elberfeld 1887. — *Tegge, Abgrenz. u. Verteil. d. lat. Stilist. Pr. Bunzlau 1883. — Gegen die Nachahmung des Cic. Th. Vogel, NJP. 144, 1. — Vgl. JHU. 1891, 34 ff.

einzelnen Teile, die Subordination der im Deutschen koordinierten Satz- und Gedankenglieder, welche schon auf den früheren Stufen vorbereitet wurden, werden hier durch Analysen gefördert und an geeigneten Mustern hervorgehoben und erläutert[1]). Diesen Mustersätzen sind ab und zu in den Texten der schriftlichen Übungen ähnliche nachzubilden, womöglich so, daß der Schüler an das Vorbild unmittelbar erinnert werde; jedenfalls ist dasselbe bei der Beurteilung und Besprechung der Arbeiten in das Gedächtnis zurückzurufen. So werden z. B. im Deutschen Gedanken, welche sich wie Gattung und Art verhalten, häufig mit zwar—aber koordiniert, im Lateinischen periodisch mit cum—tum gebildet. Umgekehrt wird im Deutschen mit „ohne daß" subordiniert, während im Lateinischen mit neque—neque koordiniert wird. Hat nun der Lehrer eine solche Verbindung bei der Übersetzung in subordinierte oder koordinierte Sätze auflösen lassen, so schlägt er bei den mündlichen und namentlich bei den schriftlichen Übungen den umgekehrten Weg ein; hieraus ergiebt sich der Anlaß, den einzelnen Fall zur Regel zu gestalten. Das gleiche Verfahren findet bei den Kausal-, Temporal-, Konsekutiv- und Finalperioden statt. Mit der Periodenbildung stehen die wenigen Regeln über die Wortstellung in unmittelbarer Verbindung, mittelbar auch die hauptsächlichsten über die Satzfügung. Besondere Sorgfalt erfordert aber die Einführung der Schüler in die Lehre von den Übergängen oder die sog. tractatio. Es bedarf nach der gründlichen Arbeit Seyfferts keines Nachweises, daß viele Stellen der ciceronianischen Reden in ihren feineren Beziehungen gar nicht verstanden werden können, wenn der Schüler nicht weiß, was quid?, quid? quod und si, quid dicam? und quid loquar?, nam in der occupatio, age, age vero, ille in der Einführung des Neuen, die Formen der revocatio, conclusio, der reditus ad propositum, die praeteritio, percontatio und interrogatio, die subiectio, die argumentierende Frage mit an, das argumentum ex contrario, die apagogischen Beweisformen mit nisi und quasi, die verschiedenen Arten des exemplum und simile für eine Bedeutung haben. Wenn er bloß erführe, was diese Übergänge und stilistischen Wendungen bedeuten, so hätte er vielleicht für jenen Cento, den man lateinischen Aufsatz nannte, etwas gelernt, aber er hätte den bildenden Wert dieser Erscheinungen für sein Denken nicht erfahren. Um ihm letzteren zu sichern, muß er konsequent angehalten werden, überall, wo durch diese Formen die Gedanken bloß angedeutet oder gar unvollkommen ausgesprochen werden, den ganzen Gedankenverlauf herzustellen. Dadurch allein lernt er auch den Redner

[1]) Vgl. *Vogt, LP. 17, 25. — Heynacher, Was ergiebt sich aus d. Sprache cicer. Reden f. d. zeitgem. Behandl. d. Lekt. auf ob. Klass.? Pr. Norden 1892.

vollständig verstehen und die Schwäche oder Stärke der Argumente beurteilen. Also auch diese Unterweisung und Übung hat zum Hauptzwecke, den Inhalt des Schriftstellers allseitig zu erfassen und die Um- und Schleichwege desselben offen zu legen. In dieser Verwendung kann eine an und für sich stark nach mittelalterlicher Scholastik schmeckende Thätigkeit auch heute noch für die Schüler zu einer Quelle korrekter Gedankenbildung gemacht werden; auf die schriftliche Nachbildung kann ohne Nachteil verzichtet werden. Aber auch andere stilistische Fragen sind zu erörtern; insbesondere muß den Latinismen die Aufmerksamkeit zugewandt sein, und eine kleine Zahl häufiger vorkommender Synonyme kann durch vielfache Verwendung im mündlichen und schriftlichen Unterrichte befestigt werden. Ein Buch wird diesem Unterrichte nicht zu Grunde gelegt werden können, da hier die Gefahr der Übertreibung dieser an und für sich nur in weiser Beschränkung wertvollen Dinge zu nahe liegt. Auch wird sich eine Scheidung des Lehrstoffes nicht streng nach den einzelnen Klassen durchführen lassen. Im allgemeinen würde es sich empfehlen, die Hauptsachen, die bei Bouterwek, Lateinische Stilistik, in Kap. 1—10 enthalten sind, der Sekunda, die Hauptpunkte aus den Kap. 11 und 12 der Prima zuzuweisen. Doch werden sich hier die Lehrerkollegien einigen müssen und zwar recht eingehend, damit nicht Wichtiges unterbleibe und dafür Unwichtiges behandelt werde.

Obgleich der Hauptnachdruck bei der Schriftstellerlektüre der oberen Stufe auf Erkenntnis des Inhalts, Erfassung des Gedankenganges, Kenntnis der historischen und antiquarischen Verhältnisse fällt [1]), so dürfen darunter doch die Vermehrung der Sprachkenntnisse und vor allem ihre sichere Befestigung nicht notleiden. Zu diesem Zwecke werden auch auf dieser Stufe die Übersetzungen in die Muttersprache öfter mit Retroversionen und Variationen abwechseln müssen. Die im Ganzen selten und nur ausnahmsweise stattfindenden Sprechübungen gestalten sich jetzt zu zusammenhängenden Berichten über die in der Lektüre enthaltenen Thatsachen oder über die antiquarischen und historischen Fragen, welche zu deren Erläuterung herangezogen worden sind [2]). Man muß sich dabei immer gegenwärtig halten, daß es sich um ein Unterrichtsmittel und nicht um einen Selbstzweck handelt. In neuerer Zeit wollte man wieder anfangen, auf diesem Gebiete in die Bahnen der Reformationszeit einzulenken, ohne zu bedenken, daß das Lateinische doch nicht mehr Verkehrs-

[1]) NL. S. 24: „Das inhaltliche Verständnis des Gelesenen und die Einführung in das Geistes- und Kulturleben der Römer bilden die Hauptsache.“

[2]) NL. fordern für II u. I „gelegentlich eine lateinische Inhaltsangabe lediglich zur Verarbeitung des Gelesenen“ als schriftliche Aufgabe. Natürlich kann diese nur gelingen, wenn sie mündlich öfter geübt ist.

sprache werden kann. Was wir durch diese lateinischen Sprechübungen erreichen können, ist die Zucht, welche die Darstellung einer in der Muttersprache klar gedachten Vorstellungsreihe in der fremden Sprache auf das schnelle Zusammennehmen und die Geistesgegenwart übt, und die Befähigung zur raschesten Anwendung der erworbenen Sprachkenntnisse; darin liegt zugleich der Nachweis, inwieweit diese befestigt worden sind. Man wird vor Ausschreitungen bewahrt bleiben, wenn man sich stets die Frage vorlegt, ob der Schüler das, was er lateinisch sagen soll, in seiner Muttersprache klar und präzis zu sagen imstande ist. Überall, wo diese Frage verneint werden muß, steht der Gewinn zum Verluste in keinem Verhältnis; denn auch für die lateinische Sprachbildung wird wenig gewonnen, wenn halb dunkle und mißverstandene oder auch unverstandene Begriffe aus dem Schriftsteller entnommen und wiedergegeben werden, da der Gedankengang realer Verhältnisse und die künstlerischen Mittel der Darstellung gewöhnlich die Einbuße für eine imaginäre, in der That wertlose Fertigkeit tragen müssen.

Vokabeln u. Phrasen. Die Vokabeln und Phrasen werden, wie auf der vorigen Stufe, bei der Variation und Retroversion wiederholt; doch empfiehlt es sich, hier auch ab und zu durch die Schüler selbst Zusammenstellungen nach bestimmten Gesichtspunkten machen zu lassen. Ist diese Arbeit von unten an vorbereitet durch die Führung von sorgfältig angelegten Vokabelbüchern (s. S. 462), so wird dieses Verfahren sehr erleichtert; unter allen Umständen bedarf es besonderer gedruckter Phrasensammlungen nicht[1]). Sollen aber solche doch irgendwo angewandt werden, so ist der Gruppierung dabei besondere Sorgfalt zuzuwenden, und um der Selbstthätigkeit der Schüler die nötige Nahrung zu geben, empfiehlt sich folgendes durch die Praxis bewährte Verfahren. Der Lehrer hebt aus der Lektüre bestimmte Gesichtspunkte heraus und weist die Schüler zunächst einigemal an, in ihrer Phrasensammlung diejenigen Phrasen zusammenzustellen und sich einzuprägen, welche sich öfter mit den in der betreffenden Textesstelle angegebenen zusammenfinden, weil sie ähnlichen oder gleichen Inhalt haben, mit Hervorhebung der etwaigen Unterschiede. Auf diese Weise wird wenigstens jene mechanische Benutzung der Phrasensammlungen vermieden, welche Kapitel für Kapitel auswendig lernen läßt, ohne zu fragen, was von allen diesen schönen Dingen im Gedächtnisse bleiben, d. h. zur Anwendung und Verknüpfung gebracht werden kann.

Schreibübungen. Die Brücke zwischen Stil und Lektüre bilden auf dieser Stufe noch intensiver als früher die Schreibübungen. Dem Extemporale ist hier

[1]) Durch RL. wird der Gebrauch besonderer Vokabularien und dementsprechend auch gedruckter Phrasensammlungen untersagt.

keine weitere Anwendung zu geben, da dasselbe, wenn es fördern soll, den Schülern zu große Anstrengung zumutet. Die meisten Schulen machen neben den Schularbeiten auch noch von Hausarbeiten Gebrauch. Die letzteren beruhen auf dem Gedanken, daß der Schüler hier mit den ihm zu Gebote stehenden Hilfsmitteln (Wörterbuch, Grammatik, Stilistik, Schriftsteller) ruhig und mit Überlegung arbeiten, sein Wissen, wo er sich unsicher fühlt, befestigen kann und auf diese Weise Leistungen zu erzielen vermag, über deren verhältnismäßige Korrektheit er sich freuen kann. Diese Erwägungen sind sicherlich berechtigt, aber sie werden thatsächlich selten zutreffen. Fast überall, wo man scharf bei der Korrektur dieser Frage auf den Grund geht, wird sich eine häufige Unselbständigkeit der Arbeiten konstatieren lassen; wäre dieselbe durch eine verständige Beihilfe veranlaßt, so ließe sich nicht viel dagegen sagen, da ja der Schüler auch von anderen Personen als seinen Lehrern lernen kann. Aber in der That lernt er dabei meist nichts, er schreibt mehr oder minder geschickt ab, und der gehoffte Gewinn, der aus der Anwendung der Hilfsmittel erwachsen sollte, bleibt gerade da aus, wo er am wünschenswertesten wäre; denn in der Regel sind es nicht die besseren Schüler, welche sich dieser unzulässigen Hilfen bedienen. Dazu kommt die durch die Schulgesetzgebung ziemlich eng bemessene häusliche Arbeitszeit, die heute möglichst mit Aufgaben ausgefüllt werden muß, welche die Selbstthätigkeit des Schülers sicher stellen. Der Verfasser kann aus einer mehr als 16jährigen Erfahrung versichern, daß der Wegfall der häuslichen Arbeiten leicht verschmerzt werden kann, wenn der mündliche Unterricht seine Schuldigkeit thut. Eine Schularbeit in jeder Woche fördert die sicheren und verfügbaren Kenntnisse der Schüler viel mehr, als häusliche Arbeiten dies irgend zustande bringen. Der Schüler, welcher weiß, daß er jede Woche seine grammatischen Kenntnisse und seinen Vokabel- und Phrasenbesitz zum Ausweise bringen muß, ohne sich irgend welcher Hilfe bedienen zu können, folgt dem Unterrichte mit größerer Aufmerksamkeit, weil er bald merkt, daß sich jeder Ausfall rächt. Die im Laufe von 16 Jahren unter teilweise nicht günstigen Lehrerverhältnissen erreichten Resultate scheinen mir zu beweisen, daß die Aufgebung der häuslichen Arbeiten kein Verlust, sondern eher ein Gewinn ist[1]).

Alle schriftlichen Aufgaben müssen zusammenhängende Stücke enthalten, weil der Lesestoff nur solche bietet; sie müssen aber auch dem allgemeinen Standpunkte der Klasse und ihrem allmählichen Fortschritte entsprechen. Man macht häufig die Erfahrung, daß Schüler am An-

[1]) Entgegengesetzte Ansicht, jedoch ohne Erfahrung, bei Eckstein, Lat. u. griech. Unterr. S. 308 f.

fange eines Kurses eine Menge von Fehlern machen, während dies am Ende des vorhergehenden nicht der Fall war. Der Grund ist meist darin zu suchen, daß die Anforderungen zu weit gehen, weil der Lehrer sich sofort auf den Standpunkt seiner Klasse statt auf den der vorhergehenden stellt. Regelmäßiger Wechsel der Lehrer erweist sich hier förderlich. Die Aufgaben müssen durchgängig auf die bei der Lektüre behandelten Fragen Bezug nehmen und wenn nicht ausschließlich, so doch vorwiegend den aus der Lektüre gewonnenen Wortschatz zur Verwendung bringen; sie müssen schon aus diesem Grunde vom Lehrer bearbeitet sein, noch mehr aber, weil ihre Grenze stets wandelbar ist, indem sie ebensowohl durch das ungleiche Maß der Lektüre und die Mitteilungen des Lehrers, als durch größere oder geringere Empfänglichkeit der jeweiligen Schülergeneration bestimmt wird[1]. Auf der Anwendung der Phraseologie des Schriftstellers ist im ganzen strenge zu bestehen; nur wo der Schüler in ausreichender Weise sich über Abweichungen zu rechtfertigen vermag, ist Nachsicht zulässig. Alle Versuche, der Schwierigkeit durch Umschreibung oder annähernde Übertragung auszuweichen, die Unwissenheit durch Halbwissen zu bemänteln, sind entschieden zurückzuweisen. Wie man heute immer noch in einzelnen Staaten an der Übung festhalten kann, beliebige Stücke aus deutschen Klassikern ins Lateinische zu übertragen[2], was doch die Schüler zu keiner Zeit und die Lehrer selten gut fertig brachten, wäre unbegreiflich, wenn nicht die sog. Geistesgymnastik und die formale Bildung alles erklärlich machten. Der geistbildende Einfluß, den Nägelsbach der lateinischen Schreibübung dadurch zuschrieb, daß sie den Schüler zwinge, den Forderungen der reichen deutschen Sprache mit den Mitteln einer im Vergleich zu ihr armen, der lateinischen, gerecht zu werden, vermag, soweit er überhaupt auf der Schule sich äußern kann, sich auch an den vom Lehrer selbst verfaßten Texten zur Genüge wirksam zu erweisen[3]. Dagegen wird auf letzterem Wege die Ergänzung der Lektüre auch nach ihrer inhaltlichen Seite erheblich mehr gefördert.

Eine Schwierigkeit für den Anschluß an die Lektüre scheint die in

---

[1]) Dem Lehrer gewähren gute Hilfe die „Vorlagen z. lat. Stilübungen" von Fr. Schulteß, 1. u. 2. Heft. Gotha 1882. — O. Jäger, Aus d. Praxis. 2. Aufl. S. 107 ff.

[2]) C. Knaut, ZGW. 37, 524 will dies mit verständiger Umarbeitung, aber auch seine Forderungen gehen viel zu weit: Schulteß a. a. O. hat gute Arbeiten dieser Art. — Vgl. Dettweiler, Der lat. Stil auf d. Univ. ZGW. 42. — Weißenfels, Vorlagen z. Übersetz. aus d. Deutsch. ins Lat. f. d. ob. Kl., ebd. 41, 393. — K. Göbel, Kompos.-Übung. LP. 12, 63. — Schmalz, D. schriftl. Arb. im lat. Unterr. Bad. Schulbl. 1889, 21 ff. — NL. S. 66 bestimmen ausdrücklich: „Die Übersetzungen in die Fremdsprachen sind in der Regel nur nach Diktaten des Lehrers und im Anschluß an die Lektüre zu fertigen."

[3]) Den psych. Prozeß bei diesem Übersetzen aus der Muttersprache Lichtenheld, Stud. der Sprachen S. 98 ff.

oberen Klassen mit größerer Breite angelegte Dichterlektüre zu bieten. Dabei mag außer Ansatz bleiben, daß der Prosaiker vielfach in anderer Hand liegt als der Dichter; denn dieses Verhältnis darf immer nur Ausnahme sein, welche nur durch besondere Umstände zu rechtfertigen ist. Aber wenn beide sich in derselben Hand befinden, so wird es bei eintretender Dichterlektüre, so lange aus dieser selbst noch kein genügender Stoff gewonnen ist, nahe liegen und nicht gänzlich zu vermeiden sein, noch eine Zeit lang den zuvor behandelten Prosaiker zum Vorbilde der Stilübungen nicht nur in Phraseologie und Satzverbindungen, sondern auch dem Inhalte nach zu machen; zu lange darf indessen dieses Verhältnis aus Rücksicht auf die auch hier anzustrebende Konzentration nicht fortgeführt werden, es ist aber auch gar nicht notwendig. Sowohl aus Vergil als insbesondere aus der Horazlektüre läßt sich ohne große Anstrengung der Anschluß an die Stilübungen finden, namentlich aus Satiren und Episteln, wenn man sich nur nicht auf ein einzelnes Gedicht des letzteren Dichters beschränkt, und wenn man darauf verzichtet, die eigentliche Periodologie aus demselben zu entnehmen. Für Vergil genügt es, daran zu erinnern, daß man bezüglich der grammatischen Seite nicht schlimmer, in der Phraseologie sogar besser daran ist als bei Livius.

Übungsbücher.

Ein Unterricht, wie er hier dargestellt ist, schließt den Gebrauch von gedruckten Übungsbüchern im allgemeinen aus; doch besteht manchmal noch die Neigung, ein solches für mündliche Übersetzungsübungen zu benutzen, weil die Lehrer aus mannigfachen Gründen es vermeiden, diese selbst zu gestalten. Einer Benutzung, welche wirklich erfolgreich sein soll, stellen sich indessen nicht nur methodische Bedenken entgegen. Fordert man Vorbereitung, so beansprucht sie, um ausreichend zu sein, viel Zeit, im anderen Falle erzieht man zur Stümperei, in beiden Fällen ist man aber nicht sicher, daß der Schüler sich nicht Irrtümer einprägt, die schwer zu beseitigen sind. Am wenigsten schädlich wird die Benutzung von Übungsbüchern sein, wenn sich in ihnen inhaltlich zur Lektüre in Beziehung stehende oder zu setzende Abschnitte finden, die dazu benutzt werden, um nach einer Besprechung der Schwierigkeiten in der Schule die Schüler zu veranlassen, den Inhalt frei in lateinischer Darstellung zu geben[1]). In allen Fällen beeinträchtigen aber solche losgelösten Übersetzungsversuche die für die Lektüre bestimmte Zeit, welche durch Retroversionen und Variationen für die letztere fruchtbarer gemacht wird. Und doch ist auch

---

[1]) NL. S. 24: „Die Texte für die häuslichen oder Klassenübersetzungen ins Lat. (auf der ob. Stufe) hat in der Regel der Lehrer, und zwar im Anschluß an Gelesenes, zu entwerfen. Dieselben sind einfach zu halten und fast nur als Rückübersetzungen ins Lateinische zu behandeln."

dies eine heute recht erhebliche Frage; bei dem hier dargelegten Verfahren werden für den grammatisch-stilistischen Teil in Tertia höchstens $3\frac{1}{2}$, in Sekunda $2\frac{1}{2}$—3, in Prima 2 Stunden in Anspruch genommen werden müssen[1]), letzteres wenn die lateinische Übersetzung in der Reifeprüfung festgehalten wird.

Aufsätze.

Auch über den lateinischen Aufsatz ist viel gestritten worden und derselbe hat erheblich an Gebiet verloren. Preußen hat ihn seit 1892 abgeschafft, die süddeutschen Staaten hatten ihn teils nie, teils nicht mehr, Sachsen läßt „kleine Aufgaben zu freier Bearbeitung" zu, denen „aber ein entscheidendes Gewicht nicht mehr beizulegen ist", und es wird nicht mehr lange währen, bis er ganz verschwunden sein wird. Nur in einem Falle kann man ihn noch anerkennen, wenn er nämlich dem Gesamtcharakter der lateinischen Schreibübungen insoweit nicht untreu wird, als er ebenfalls zur lateinischen Lektüre in engste Beziehung tritt, und die Aufgaben dieser entnommen werden, da sie den Sprachstoff liefern muß. Umgekehrt muß der Aufsatz eine Bereicherung der Sprachkenntnis und eine scharfe, präzise Erfassung des Gedankenganges in dem betreffenden Schriftwerke sichern.

§ 44. Die Schriftstellerlektüre der Oberstufe.

Ciceros Reden.

Den breitesten Raum nimmt die Schriftstellerlektüre auf dieser Stufe ein[2]). Der Sekunda werden am besten Ciceros Reden zugewiesen, da die zu Grunde liegenden historischen Verhältnisse einfach sind und meist an besonders hervortretende Lebensmomente des Redners anknüpfen; die Disposition ist sehr klar, die Gedankenentwickelung, weil auf die Fassungskraft der Menge berechnet, auch dem Schüler dieser Stufe leicht erfaßbar. Die sprachliche Seite giebt demselben ein Vorbild, dem er sich für seine Periodenbildung und Satzverbindung anschließen kann. Auf alle diese Punkte richtet sich auch die Behandlung im Unterrichte.

Präparation.

Was die Vorbereitung betrifft, so wird im allgemeinen eine gemeinsame Präparation im Unterrichte nur im Anfang der Cicero-, der Livius- und der Horazlektüre erforderlich sein; aber auch nachher sollten alle schwierigeren Stellen von dem Lehrer besprochen und namentlich schwer durchsichtige Gedankenverbindungen vorher erörtert werden[3]); Partieen, in denen sehr viele unbekannte Vokabeln vorkommen, sind, wenn man sie nicht besser überschlägt, unbedingt von dem Lehrer in der Schule vorzu-

---

1) Die preuß. Lehrpl. v. 1892 S. 20 f. gestatten für III u. II B 3, in II A u. I nur 1 St.; man wird den Erfolg dieser Beschränkung abzuwarten haben.

2) C. Knaut, Der lat. Unterr. in d. Gymn.-Prima. ZGW. 37, 65. 513.

3) So auch NL. S. 20 u. 21.

bereiten. Ist auch nicht zu erwarten, daß dadurch die Benutzung gedruckter Übersetzungen beseitigt werde, so ist doch wenigstens solchen Schülern, welche von diesem Hilfsmittel keinen Gebrauch machen, ihre Bemühung möglichst durch die Freude des Erfolges zu belohnen.

Texte.

Im Unterrichte sind nur die gleichen Textausgaben zu gestatten; dadurch wird in der Regel ein Eingehen auf Lesarten überflüssig. Will der Lehrer doch solche an einer oder der anderen Stelle herbeiziehen, so muß das Kriterium dafür sein, daß entweder eine wirkliche Verbesserung oder wenigstens größere Verständlichkeit des Sinnes für den Schüler gewonnen oder durch eine Kombination von Urteilen sein Scharfsinn geweckt werde; sonst gehören diese Künste nicht in die Schule. Für die häusliche Vorbereitung mögen den Schülern Kommentare empfohlen, namentlich sollte aber die Anschaffung von Lübkers Reallexikon bei ihnen möglichst gefördert werden. Dasselbe erspart viel überflüssiges Reden in der Schule. Am praktischsten sind die Schulausgaben, in denen der Text und der Kommentar getrennt sind.

Unterrichtsverfahren.

Bezüglich der Durchnahme der einzelnen Abschnitte wird das für die mittlere Stufe (S. 454 ff.) dargelegte Verfahren in seinen Hauptzügen beibehalten, und dies gilt nicht nur für Cicero, sondern für alle übrigen Schriftsteller der obersten Stufe. Bei der rednerischen Lektüre lädt deren Bestimmung in höherem Maße, als dies bei der historischen oder abhandelnden der Fall ist, dazu ein, einzelne besonders für die Wirkung auf das Ohr bestimmte Partieen auswendig lernen und von den begabteren Schülern sinngemäß und nicht ohne das den Romanen unentbehrliche Pathos und die dem Südländer eigentümliche Lebhaftigkeit recitieren zu lassen. Bei den Historikern und Philosophen hat eine solche Übung mit Ausnahme dessen, daß sie auch den Wortvorrat vermehren kann, keinen rechten Sinn. Dagegen wird namentlich die Horazlektüre zum Memorieren verwendet werden müssen; einzelne Oden (8—10), und namentlich die an allgemein interessantem Gedankengehalte von bleibendem Werte so reichen Satiren und Episteln werden hier in passender Auswahl heranzuziehen sein.

Auswendiglernen.

Die ganze Behandlung der Schriftsteller auf der obersten Stufe muß das Ziel verfolgen, den Schüler nicht nur mit typischen Bildern der einzelnen Litteraturgattungen zu versehen, sondern ihn auch ebenso typisch eine Reihe von Gebieten römischen Lebens aus den Quellen kennen zu lehren. Zu diesem Zwecke empfiehlt es sich, die einzelnen Schriften, nachdem sie abschnittweise durchgearbeitet sind, nochmals rasch im Zusammenhange zu lesen, damit der Totaleindruck gesichert bleibt; an diesen knüpfen die bezüglichen Besprechungen an. Alle diese Ergebnisse dürfen nicht ver-

einzelt bleiben, sondern müssen mit dem Inhalte des übrigen Unterrichts in Verbindung gesetzt werden, und zugleich muß die häusliche Thätigkeit der Schüler darauf berechnet sein, ihre Selbstthätigkeit zu fördern, ihr Interesse dadurch zu erhöhen und ihre eigene Mitarbeit an ihrer geistigen Ausbildung sicher zu stellen[1]).

Lateinische Interpretation.

Bei diesen Zielen ist die lateinische Interpretation unzulässig, auch sind weder Lehrer noch Schüler heute soweit der fremden Sprache Meister, um dies in befriedigender Weise thun oder verstehen zu können. Der Gewinn für das Lateinische wäre also unerheblich, der Verlust für das Verständnis sehr bedeutend[2]). Liegt der gesamte lateinische und griechische Unterricht in einer Hand, wie dies sein müßte, so wird es selbstverständlich sein, in jeder Sprache stets nur einen Schriftsteller zu lesen, wobei zwischen dem Prosaiker und Dichter in jedem Semester eine angemessene Abwechslung stattfinden mag[3]). Die Besorgnis, daß der Schüler durch längere Beschäftigung mit einem Dichter die Kenntnis des prosaischen Sprachgebrauchs verliere, ist für das Lateinische noch weniger zutreffend als für das Griechische, und kann gegen die großen Vorzüge konzentrierter Lektüre nicht in Betracht kommen. Bei der größeren Fähigkeit der Schüler, die lateinische Darstellung in den Hauptsachen zu verstehen, ist es möglich, neben das vorbereitete Übersetzen das extemporierte treten zu lassen, und zwar als regelmäßige Ergänzung des ersteren[4]). Um eine anders geartete geistige Thätigkeit handelt es sich dabei freilich nicht, wie man wohl behauptet hat. Vielmehr haben die Vorstellungsreihen und -Komplexe hier schon solche Festigkeit erlangt, daß sie zum Teile unbewußt, wie in der Muttersprache, ablaufen. Auch mag man bei Partieen, welche ein längeres Verweilen nicht lohnen, wenn man sie nicht ganz übergehen will, die einzelnen Abschnitte auf die Schüler der Klasse verteilen, so daß jeder eine einigermaßen vollendete Leistung bringt und die ganze Klasse sich an der Aneignung des Inhalts und des Gedankenganges beteiligt. Aber auch hierbei müssen überall gutes Deutsch und völlige Klarheit der Gedanken, sowie Gruppierung der Einzelheiten unter größere Gesichtspunkte erzielt werden[5]).

Ein Schriftsteller.

Extemporiertes Übersetzen.

---

[1]) Das ist der Standpunkt NL. S. 25 Al. 5 u. 6.

[2]) NL. S. 24: „Die beste Erklärung ist und bleibt eine gute deutsche Übersetzung des Schriftstellers."

[3]) NL. S. 25 sagen: „Prosaiker u. Dichter nebeneinander zu lesen empfiehlt sich im allgemeinen nicht."

[4]) NL. verlangen für die Oberstufe überall „Übungen" oder auch „regelmäßige Übungen im unvorbereiteten Übersetzen".

[5]) Vgl. NJP. 136, 246 f.

Von Ciceros Reden[1]) empfehlen sich wegen ihrer sprachlichen, speziell stilistischen Vorzüge die Reden de imp. Cn. Pomp. und pro Archia, wegen ihrer Beziehung zu der Sallustlektüre einzelne catilinarische Reden, als Muster der gerichtlichen Beredsamkeit und als Quellen eines Stückes Zeitgeschichte die Reden pro Mil. und pro Sest., in Verr. IV und V, die letzteren auch wegen ihres reichen kunstgeschichtlichen Inhalts. Berücksichtigt man die durch dieselben zu erzeugenden typischen Bilder, so wird es sich empfehlen, etwa in Untersekunda de imp. Pomp. (Muster des gen. deliberat.) und pro Archia (Muster des genus iudiciale), sowie einige catilinarische Reden, letztere in unmittelbarer Verbindung mit der catilinarischen Verschwörung des Sallust, lesen zu lassen, wenn man nicht vorzieht, auf die Vorführung so trauriger gesellschaftlicher Erscheinungen zu verzichten. Diese letzteren Reden sind dabei nicht als selbständige Lektüre zu behandeln, sondern in die der catilinarischen Verschwörung episodisch an den betreffenden Stellen einzufügen. Wenn ihre Lektüre an das Ende der Ciceroloktüre in dieser Klasse gelegt wird, so sind die Schüler schon so weit in dieselbe eingeführt, daß das Lesen ziemlich rasch vor sich gehen kann. In Obersekunda würde die Rede pro Milone gelesen und dann das Ergebnis der Untersekunda von neuem befestigt, der dort gewonnene Begriff der gerichtlichen Rede, der an der Rede pro Arch. nur in seinen groben Zügen entwickelt werden konnte, feiner ausgeführt und abschließend im Zusammenhang mit Lysias, wo dieser noch gelesen wird, festgestellt. In der Unterprima würde die Lesung der Rede in Verr. V sich in passender Weise mit dem durch die Lektüre des Laokoon erschlossenen Kunstgebiete in Beziehung setzen lassen, in Oberprima die Rede in Verr. IV den Übergang zur eingehenderen Kenntnis der Provinzialverwaltung und des Unterthanenverhältnisses am Anfange der Monarchie bilden[2]). Die Rede pro Sestio liegt dem Verständnis von Schülern ferner und läßt sich nur mit Hilfe sehr eingehender Besprechung zu einiger Wirkung bringen; es würden sich vielleicht als in demselben Gedankenzusammenhange liegend und auf die Begründung des Prinzipats vorbereitend eher Teile der zweiten philippischen empfehlen, die zugleich die eigentliche Invektivrede repräsentieren könnte. Bei der Behandlung der Reden läßt sich eine kurze Einleitung jeweils nicht umgehen; doch darf dieselbe nur das geben, was von allgemeinen Zeitverhältnissen zum Verständnis notwendig ist; alles übrige soll der Schüler sich selbst aus der Lektüre erwerben. Dazu

Auswahl.

---

[1]) P. Dettweiler, Unters. über d. didakt. Wert cic. Schulschriften Frick u. Meier, Pädag. Abh. H. 2 u. 6. — Debbert, Bem. z. Übers. einiger cic. Schriften in U II. LP. 34, 48.

[2]) NL. S. 20 u. 21 bestimmen für II B „leichtere Reden Ciceros“, für II A „ausgewählte Reden Ciceros“ und für I A „eine größere Rede Ciceros“.

können Kollektaneen, die unter Anleitung des Lehrers von den Schülern angelegt und nach vereinbarten Kategorieen geführt werden, nützlich sein, wenn sie nicht Unwesentliches pflegen und dadurch zu nutzloser Vielschreiberei Veranlassung geben [1]).

Resultate der Lektüre. Ist die Lektüre beendet, so muß der Schüler nicht nur ein genaues Bild der Anlage gewonnen haben, sondern es muß ihm auch der Sachverhalt und die Beweisführung des Redners völlig deutlich sein; dazu muß er den Gewinn für seine geschichtlichen und antiquarischen Kenntnisse gezogen haben, der aus der Lektüre überhaupt zu erzielen ist. Ist z. B. die Rede de imp. Cn. Pomp. gelesen worden, so muß ihm klar sein, welche Teile die Rede enthält, und sprachlich muß er wissen, wie die Übergänge von dem Redner behandelt sind. Wüßte er indessen bloß, welche Teile die Rede enthält, so hätte er damit wenig gelernt; er muß auch wissen, wie der Redner die einzelnen Teile seiner Vorschläge durch Argumente zu stützen sucht, und was von der Beweiskraft dieser Argumente zu halten ist. Sprachlich führt dies dazu, daß er die Beispiele und die Beweiskraft der argumentierenden Frage mit an und des Argumentum ex contr., sowie die apagogischen Beweisformen mit nisi forte rc. kennt. Von Redegattungen hat er nicht bloß das genus deliberativum, sondern auch das genus laudativum in der Rede kennen gelernt, und er muß am Ende der Lektüre soweit gebracht sein, die charakteristischen Unterschiede beider Gattungen darzulegen; ist die Archiaslektüre beendet, so muß er imstande sein, beide von dem genus iudiciale zu unterscheiden und alle drei in ihren wesentlichen Merkmalen anzuführen; an der in Prima eintretenden Demosthenesleftüre oder an Realanstalten an den französischen oder englischen Gerichtsreden (z. B. der Verteidigungsrede von Désèze für Ludwig XVI.) wird der Lehrer Gelegenheit haben, sich zu vergewissern, ob sich diese Typen klar erhalten haben, und noch andere Merkmale dazuzufügen, welche dieselben noch mehr zu klären vermögen.

Inhaltlich muß der Schüler bei der Rede de imp. Cn. Pomp. die Lage des römischen Reiches und speziell des Ostens darzustellen vermögen in dem Augenblicke, in dem die Rede gehalten wird; dazu giebt dieselbe das Material, das von ihm zusammenzusuchen ist; um auch hierbei dem Sprachlichen die nötige Rechnung zu tragen, wird derselbe zu

[1]) Letztere Gefahr besteht in den Anordnungen der Instruktionen für d. Unterr. an den Gymn. in Österr., wo so viel geschrieben wird, daß es zu einer Plage werden muß. Ein lehrreiches Beispiel der Anlage zweckmäßiger Kollektaneen giebt Mitterstiller, Verhandl. d. Ver. Inneröfterr. Mittelsch. in Graz. Wien 1886, S. 121 ff. — Salkowski, Z. didakt. Behandl. d. Rede Ciceros f. Archias. NJP. 1888, H. 7. — J. Loos, Ein Beitr. zur Kollektaneen-Frage. Selbstverlag.

veranlassen sein, mit den Worten der Rede die Schilderung zu geben. An diese Darstellung reiht sich als Nebenaufgabe die Vorgeschichte des Mithridates und des Pompeius, soweit dieselbe aus der Rede zu entnehmen ist; natürlich kann auch hier die gleiche sprachliche Übung eintreten. Für die römischen Parteiverhältnisse muß er den Gegensatz des Cicero und des Catulus und Hortensius zu verwerten wissen und auch imstande sein, anzugeben, wie dieser schon sprachlich eingeführt wird; für das römische Staatswesen muß er erfahren haben, was die Schaffung außerordentlicher Gewalten für eine Bedeutung hat (Sulla, Pompeius, Cäsar, Brutus und Cassius, die Triumvirn Vorläufer der Monarchie), das römische Steuersystem in den Provinzen lernt er in typischen Ausdrücken und Zuständen durch die Rede kennen, das römische Feldherrnideal wird ihm von Cicero vorgeführt; seine Aufgabe wird es sein, in der Geschichte Beispiele für die Richtigkeit der vorgetragenen Ansichten zu suchen.

Sallust.

An die Einführung in die Rede, welche im Lateinischen an Cicero erfolgt, reiht sich naturgemäß die in die Geschichte, zu welcher die Reden schon überleiteten, und als deren Vertreter Sallust[1]), Livius und Tacitus zu betrachten sind. Die Rücksicht auf die hier sich von selbst bietende Konzentration mit den catilinarischen Reden des Cicero empfiehlt die Behandlung der catilinarischen Verschwörung, welcher sonst aus mannigfachen Gründen der jugurthinische Krieg vorzuziehen wäre. Über das hierbei einzuhaltende Verfahren ist in der Hauptsache schon oben gesprochen worden. Den Vordergrund der Behandlung bildet der neu eintretende Historiker, während die ciceronianischen Reden nur episodisch eingeschoben und auch bezüglich der Form minder eingehend behandelt werden. Aus der Sallustlektüre muß die Besprechung im Unterrichte den eigentlichen Stilcharakter herausheben, der hauptsächlich in der prägnanten Kürze des Ausdrucks zu suchen ist, welcher weder das Asyndeton noch das Zeugma und die Ellipse scheut, um nur kein überflüssiges Wort zu sagen; der an die Harmonie der ciceronianischen Periode gewöhnte Schüler wird leicht von selbst dazu kommen, den Mangel in dieser Hinsicht zu erkennen, und gegenüber der klaren und wortreichen Sprache des Redners wird ihm die an Metaphern reiche Redeweise des Historikers auffallen, die durch allerlei schon an das Poetische streifende Mittel zu wirken sucht. Aber auch der Sprachgebrauch im einzelnen wird seine Aufmerksamkeit erregen (Abweichung des Numerus, des Reflexivs, der Frequentativa, des Infinitivs und des Partizips), und alle diese zuerst induktiv gemachten Wahrnehmungen werden sich als Gegenstand der eigenen Beobachtung des

[1]) A. Eußner, Sallust in d. Schule. ZGW. 22, 801. — Braun, Beitr. zur Statistik des Sprachgebrauchs des Sallust. Berlin 1885. — NL. weisen Sallust der O II zu.

Schülers eignen, dessen Selbstthätigkeit zu fördern und von ihm durch fortgesetzte eigene Untersuchung zum Gesetze erhoben zu werden. Von Zeit zu Zeit und jedenfalls am Ende der Lektüre werden sich Zusammenfassungen dieser aus der neuen Lektüre abgeleiteten Ergebnisse empfehlen, die ebenfalls durch die Arbeit des Schülers zustande kommen. Inhaltlich muß der Schüler die Kenntnis der catilinarischen Verschwörung gewinnen, die in übersichtlicher Weise zu gliedern ist; auch die Widersprüche zwischen der sallustianischen Darstellung und der Ciceros werden der Aufmerksamkeit sich nicht entziehen dürfen. In die Lektüre der Rede de imp. Cn. Pomp. und die dort für die Lage der römischen Verhältnisse gewonnene Kenntnis wird sich das Ergebnis der Sallustlektüre einflechten lassen, und auch hierfür wird die häusliche Thätigkeit des Schülers in Anspruch zu nehmen sein. Ganz besonders muß hier die Stellung des Cäsar und des Cato verwendet werden, um den Einblick in das Parteitreiben zu dieser Zeit zu fördern. Catilina und seine Genossen können typische Gestalten werden und darthun, wie in gewissen Lagen des öffentlichen Lebens sich mit Notwendigkeit Existenzen erzeugen, welche dasselbe zu vernichten drohen. Ohne sozialistischen Bestrebungen zu huldigen, wird der Lehrer doch nicht verschweigen dürfen, inwieweit die Gesellschaft selbst an derartigen Auswüchsen Schuld trägt; und so wird diese Behandlung eine Quelle reicher Erfahrung und Bildung des sympathetischen, sozialen und auch nationalen Interesses werden können. Indem gleichzeitig der Mangel eines sittlich-religiösen Lebens im römischen Staate enthüllt wird, findet sich auch das religiöse Interesse berücksichtigt. Wenn dem Schüler alle diese Verhältnisse klar geworden sind, versteht er auch eher eine kurze Darlegung über den Schriftsteller selbst, dessen Eigenart sich zum nicht unwesentlichen Teile aus seiner Stellung als Parteimann erklärt; daß ein solcher auch das innere Treiben der Parteien mehr enthüllt, wird ihm jetzt begreiflich erscheinen, und daß ein Beobachter der eigenen und der gegnerischen Bestrebungen auch ein psychologisches Verständnis der handelnden Personen anstreben muß, wird ihm nicht mehr unverständlich sein. Wie sich die einzelnen Charaktere in den Reden abspiegeln, welche denselben in den Mund gelegt werden, muß dem Schüler insoweit klar werden, als die Ziele und Mittel aufgesucht und miteinander in Vergleich gestellt werden.

Curtius Rufus.

Besser als Sallust würde zu dem geschichtlichen Pensum der U II ein Auszug aus Curtius Rufus[1]) passen. Die Persönlichkeit Alexanders ist sympathisch, zur deutschen, griechischen und französischen Lektüre lassen

[1]) Für C. R. tritt ein Fleischmann, Verh. d. Münch. Philol.-Vers. S. 187. 191 u. Pr. Bamberg 1891.

sich leicht Beziehungen herstellen, für die Behandlung der griechischen Geschichte erwächst quellenmäßiger Stoff. Sprachlich steht die Schrift Cicero und Livius nahe, der romantisch-rhetorisch-moralisierende Anstrich stößt die Schüler sicherlich nicht ab. Scheidet man nur die lästige Deklamation der gedehnten und unwahren Reden aus, so hat man an der angenehmen Erzählungsweise ein Moment, das die Teilnahme der Jugend leicht erwecken kann.

Für Livius[1]), der die Lektüre der Obersekunda im wesentlichen bil- Livius.
det, wird eine nur ganz kurze Darlegung der Lebensverhältnisse angezeigt sein, da die Kenntnis derselben für sein Geschichtswerk, soweit es der Schüler kennen lernt, nirgends von Belang ist. Was von Livius gelesen werden soll, kann nicht zweifelhaft sein. Man hat allerdings häufig die Einleitung und das erste Buch als eine geeignete Lektüre bezeichnet, und Auswahl.
wenn die Stundenzahl keine Hindernisse in den Weg legt, so wird sich dagegen nichts sagen lassen; denn das Kindesalter und die Jünglingszeit eines historischen Volkes mit ihrem Sagengehalte sind für die Jugend nicht ohne Reiz, und wie sich die Römer einer späteren Zeit ihre Königszeit gedacht haben, ist sicherlich selbst für den Geschichtsforscher von hohem Interesse. Aber seit wir wissen, wie sich hier doch nur der Niederschlag einer verhältnismäßig späten Spekulation, Reflexion und Konstruktion findet, können wir dieses Interesse für den Jugendunterricht nicht mehr als ein vorwiegendes erkennen, und da die Zeit auch zur Beschränkung nötigt, so wird es sich mehr empfehlen, dem Schüler eine Kenntnis der Periode zu geben, in welcher der Kampf um die Herrschaft über das Mittelmeer und damit um die welthistorische Frage geführt wird, ob die Kultur der Küstenländer indogermanisch oder semitisch werden soll, in der also hohe kulturhistorische Fragen entgegentreten, und in der auch durch gewaltige Persönlichkeiten dem sympathetischen Interesse der Jugend Nahrung geboten wird. Also das 21. und 22. Buch würden sich hauptsächlich für die Lektüre eignen, und hieran dürften einzelne Partieen aus dem 29. und 30. Buche anzuknüpfen sein, um die Person Scipios neben Hannibal zu ihrem Rechte gelangen zu lassen[2]). Die früheren sagengeschichtlichen Teile lassen sich mit Erfolg in VI und V den Schülern in einem guten Lesebuche zuführen.

---

[1]) Kraut, Über d. Stil d. Liv. u. d. liv. Synt. KBGW. 29, H. 7. 8. — L. Kühnast, Liv. als Schullekt. Pr. Marienwerder 1867—69. — H. Breunig, Wert u. Vorteil d. Liv. Lekt. f. Gymn. Progr. Rastatt 1893. — NL. bestimmen für U II „Auswahl aus Livius" und für O I Livius „mit besonderer Rücksicht auf den Geschichtsunterr."; in I wird „ergänzende Privatlekt. namentlich aus Livius" gefordert.

[2]) Eine recht gute Auswahl hieraus giebt W. Vollbrecht, Ausw. aus Livius XXI—XXX. Leipzig 1893.

Sprachliche Behandlung. Die sprachliche Behandlung des Livius knüpft an Virgil an, mit dem er grammatisch am ehesten in Parallele zu stellen ist, und dessen Verständnis auch das des Historikers zu fördern vermag (Tropen, Figuren, Wortstellung, Satzbau). In den Vordergrund tritt die historische Periode, zu deren Kenntnis Sallust wenig beitragen konnte. Der Schüler muß durch seine eigene Beobachtung und durch Vergleichung mit Cicero finden, daß hier Deutlichkeit und Übersichtlichkeit das oberste Gesetz ist, durch welches die Anordnung der einzelnen Glieder bestimmt wird, während die Harmonie und der rhythmische Fall der Glieder, welche bei dem Redner in erster Linie standen, lediglich Nebensachen sind. Daneben kommt eine Reihe von stilistischen Besonderheiten in Betracht, die auch, wenn sie haften sollen, dem Schüler in Gruppen vorgeführt werden müssen. Als solche kann man in Aussicht nehmen den freieren, teilweise schon poetischen Gebrauch der attributiven Substantiva, Adjektiva und Adverbia, die gräzisierenden Konstruktionen, die Verwendung des Partizips, Infinitivs und Gerundiums, endlich die geradezu poetischen Verbindungen. Inhaltlich lernt der Schüler aus seiner Lektüre die quellenmäßige Darstellung der bedeutendsten Episoden aus dem zweiten punischen Kriege. Zweckmäßig wird man dieselben um bestimmte Persönlichkeiten gruppieren; und während Hannibal den Mittelpunkt der ganzen Erzählung bilden muß, werden die in Gegensatz zu ihm tretenden römischen Persönlichkeiten die Motive der Gliederung abgeben. Aber auch die Gruppierung nach Schauplätzen oder nach synchronistischen Gesichtspunkten ist nicht weniger berechtigt, wenn auch nicht so belebend als die Beziehung auf die Persönlichkeiten. Da es sich hier häufig um topographische Bilder und Schlachtengemälde handelt, so wird die Besprechung auf Anschaulichkeit auszugehen und von Schlachtenplänen ꝛc. den bestmöglichen Gebrauch zu machen haben. Aber auch die historischen und antiquarischen Verhältnisse müssen durchaus klargestellt werden. An die militärischen Altertümer knüpft sich der aus Cäsar bekannte Stoff an, der jetzt dem Schüler als eine spätere Entwickelung erscheinen wird; die allgemeine Wehrpflicht, die Grundlage der höheren Bildung für den Offiziersdienst — Parallele ist die Einrichtung des einjährig-freiwilligen Dienstes bei uns —, die Lagerverhältnisse, die Stellung der Bundesgenossen u. a. treten hervor. Die aus der Cäsar- und Cicerolektüre bekannten staatsrechtlichen und Verwaltungsverhältnisse späterer Zeit erscheinen hier zum Teil in älteren und einfacheren Formen, die politischen Gegensätze werden benutzt, um die über dieselben sich erhebende Vaterlandsliebe in ein helles Licht zu stellen. Während in der Rede de imp. Cn. Pomp. die provinzialen Verhältnisse die Aufmerksamkeit auf sich zogen, gewinnt hier der Schüler

Inhaltliche Resultate.

den Eindruck und die Erkenntnis, daß es schon eine Vorstufe für dieselben in der Behandlung der italienischen Bundesgenossenschaft gab, und was die sittlichen Bande zwischen Herrschern und Beherrschten bedeuten, erfährt er in lehrreicher und interessanter Weise. Es ist nicht möglich, die zahlreichen Stoffe und Beziehungen hier zu erschöpfen, welche sich dem sachkundigen Lehrer überall entgegendrängen. Sache seiner didaktischen Kunst wird es sein, diejenigen herauszuheben, welche mit dem übrigen Unterrichtsstoffe in fruchtbare Verbindung zu setzen und in Gruppen zusammenzufassen sind. Daß sich auch hier wiederum viele Aufgaben für die Selbstthätigkeit des Schülers bieten, braucht kaum weiter ausgeführt zu werden; alle die vorher erwähnten Ergebnisse der Lektüre können auf diesem Wege herausgearbeitet werden. Schon bei Sallust wurde derselbe darauf hingewiesen, die psychologische Motivierung zu beachten, welche der Schriftsteller den Hauptpersönlichkeiten zu teil werden läßt.

Tacitus.

Die Kenntnis der lateinischen Historiker wird abgeschlossen durch die Lektüre des Tacitus[1]), welche der Prima vorbehalten ist. Von demselben sind in Episoden diejenigen Partieen zu lesen, welche sich auf die

Auswahl.

Geschichte unseres Volkes beziehen (Germania und die Freiheitskämpfe in Annal. I und II, auch der Bataveraufstand in den Hist.), und daneben diejenigen, welche dem Schüler die Begründung des Prinzipats durch Augustus und die Entwickelung durch Tiberius, sowie die sich in diesem Zusammenhange geltend machenden Strebungen und Gegenstrebungen teils von seiten der Parteien, teils innerhalb der kaiserlichen Familie vor Augen stellen. Fände sich Zeit, so könnte der Dialogus[2]) gelesen und mit den Reden und rhetorischen Schriften Ciceros in Verbindung gebracht werden. Die Germania ist von Kapitel 28 an rascher und ohne Eingehen auf die schwierigen ethnographischen Fragen zu lesen. Sprachlich knüpft die Behandlung an Sallust an, dessen konsequenteste Weiterführung auf stilistischem Gebiete sich in Tacitus zeigt, und nimmt Livius zum Kontraste, gegen dessen Periodologie die Incisa des Tacitus den schneidendsten Gegensatz bilden. Mehr als bei den anderen Historikern muß hier die Übereinstimmung von Inhalt und Darstellung betont und nachgewiesen werden, und der eigentümliche, schwermütige und verzweifelnde Zug in der historischen Auffassung tritt überall hervor; freilich wird es auch nicht zu umgehen sein, bisweilen auf die Berechtigung derselben

---

[1]) Siehe die gehaltvollen Aufsätze von *P. Dettweiler, D. Tacituslektüre in LP. 7, 39 u. Eine Tacitusstunde (Germ. c. 2—4). LP. 14, 57. — NL. weisen Tacitus der I zu.

[2]) Die Lektüre desselben empfiehlt Andresen, ZGW. 25, 305 ff., während Schimmelpfeng, Des Tac. Agricola, eine Fundgrube päd. Weisheit. NJP. 126, 606 für Agricola eintritt.

einen bestätigenden oder bestreitenden Blick zu werfen. Die psychologischen Analysen sind für den Schüler dadurch besonders lehrreich, daß sie nicht zu reiche und tiefe Abwechslung bieten und neben vorwiegend gute ebenso vorwiegend schlechte Charaktere stellen, welche ebenso starken Schatten als die anderen helles Licht aufweisen. Aus der Lektüre wird dem Schüler das persönliche Verhältnis des Autors zum Kaisertum der julisch-claudischen Dynastie klar werden müssen, welches für die ganze Beurteilung dieser Geschichtschreibung charakteristisch ist. Für seine geschichtliche Kenntnis entnimmt der Schüler die Gründung, Entwickelung und Verfassung des Prinzipats, die Charakteristik einiger Hauptpersonen, die sozialen Zustände, die germanischen Verhältnisse am Anfange unserer Zeitrechnung und die Berührungen zwischen Römern und Germanen, welche wieder auf die Ergebnisse der Cäsarlektüre, dieselben befestigend und vertiefend, zurückführen. Gerade bei der Tacituslektüre lassen sich viele Arbeiten finden, welche für die häusliche Thätigkeit der Schüler geeignet und bestimmt sind, ihre Selbstthätigkeit zu fördern. Sprachlich lassen sich unter Gruppen die von der älteren Sprache abweichenden zahlreichen Neubildungen teils im Wortschatze, teils in der Konstruktion, Satzbildung und Satzverbindung zusammenstellen, ebenso bieten die Verfassungseinrichtungen einzeln und im Zusammenhange, das Heerwesen, das Gerichtswesen, namentlich bezüglich des kaiserlich-senatorischen Kriminalverfahrens, die Bedeutung der Astrologie und Wahrsagerei, die Verhältnisse des Kaiserhauses im Zusammenhang mit den Oden des Horaz sowohl bezüglich der Mitglieder desselben, als auch bezüglich der Zusammenhänge mit den früheren oder damaligen Zuständen reichlichen Stoff für private Vorbereitung und kleinere Vorträge in der Schule. Besonders schwierig ist bei Tacitus die deutsche Wiedergabe; sehr verbreitet ist der Fehler, die oft orakelhafte Dunkelheit des Autors durch ähnliche geheimnisvolle Übersetzung wiederzugeben; dabei wird vergessen, daß die Übertragung der Niederschlag der durch die Besprechung gewonnenen Klarheit über den Inhalt sein, und daß es also für die erste Aufgabe derselben gelten muß, überall den von dem Schriftsteller übermäßig kurz und deshalb dunkel ausgedrückten Gedanken in die rechte Beleuchtung zu stellen und dabei der Muttersprache keine Gewalt anzuthun. Andererseits ist auch jede unnütze Zuthat zurückzuweisen, weil dadurch der Eindruck des Originals nicht selten verfälscht, der Inhalt verwässert und auf diese Weise die Wirkung auf den Schüler beeinträchtigt wird.

[Margin: Geschichtliche Ergebnisse. — Sprachliche Behandlung. — Übersetzung.]

[Margin: Ciceros Briefe.]

Ein Mittelding zwischen Geschichte und Brief sind die ciceronianischen Briefe. Viel Zeit wird auf dieselben nicht verwendet werden dürfen.

Am besten würden in Prima [1]) vor dem Eintritt in die Taciteslektüre oder nach der Lektüre der zweiten philippischen Rede einige Briefe zu lesen sein, welche auf die Vorgeschichte des Prinzipats sich beziehen; dieselben würden sich um die Person des späteren Augustus zu gruppieren haben. Sprachlich bedürften die wenigen Eigentümlichkeiten des Briefstils einiger Erläuterung, sachlich wären Darstellungen zu wählen, welche die Kenntnis der Zeitgeschichte fördern können; für Beurteilung der Individualität des Verfassers wird in ihrer Benutzung große Vorsicht nötig sein.

In der antiken Bildung spielten Rhetorik und Philosophie eine so bedeutende Rolle, daß sie schon um dieser willen dem Schüler nicht ganz unbekannt bleiben dürften. In die erstere führt am zweckmäßigsten die Lektüre von Ciceros Schrift de oratore ein [2]). Aus dieser werden größere Partieen gelesen, welche den Begriff des Redners, die Eigenschaften und Erfordernisse zum Besitze der Redekunst und die zu diesem Behufe anzustellenden Übungen erörtern (1., c. 11—18; 25—35; 36 bis 47). Aus dem 2. und 3. Buche werden einzelne Abschnitte der inventio (c. 39—53) und elocutio (c. 25—36; 37—52) ausgewählt. Die Auswahl wird bestimmt durch die Rücksicht auf den früher behandelten Lesestoff, der überall zur Illustration der Theorie herangezogen wird, und auf die Zwecke des deutschen Aufsatzes, bei dessen theoretischen Erörterungen die hier gewonnenen Resultate zu verwerten sind. Sprachlich fordert der ruhige, erörternde Ton nicht zu besonders ausgedehnter und eingehender Behandlung auf; der Sprachschatz wird durch eine Reihe von Vokabeln und Phrasen erweitert, welche der eigentümlichen technischen Darstellungsweise angehören und wieder nach der Rücksicht auf ihre öftere Wiederkehr zur Einprägung herausgehoben werden. Inhaltlich muß der Schüler eine Reihe von positiven theoretischen Kenntnissen gewinnen; entscheidend für deren Auswahl ist die Brauchbarkeit. Auch hier lassen sich nicht wenige Arbeiten für die häusliche Selbstthätigkeit finden. So mag derselbe nach Cicero die Bedeutung der griechischen Philosophenschulen für die Beredtsamkeit darstellen, das Ideal des Redners an der Hand des Buches zeichnen, die Bedeutung der Worte, Sätze und Perioden für das ornate dicere zusammenstellen und jeweils aus seiner früheren Lektüre, namentlich der Rede de imp. Pomp. und den Verrinen mit Beispielen belegen, die Gesetze des Rhythmus entwickeln und gleichfalls an Beispielen teils der lateinischen, teils namentlich der griechischen (Demosthenes) Lektüre anschaulich machen, die Bedeutung der Aktion erörtern oder auch zu den Figuren der Rede, wenn diese bei der Lek-

Cicero de orat.

[1]) NL. S. 21 weisen der U I eine „Auswahl aus Ciceros Briefen" zu.

[2]) O. Weißenfels, D. Bedeut. d. C.s rhetor. Schrift. f. d. Schule. ZGW. 43, 337.

türe berücksichtigt wurden, aus den von ihm gelesenen Reden Belege sammeln.

Ciceros philosophische Schriften.

Die philosophische Bildung der Römer lernt der Schüler am besten an einer der populär-philosophischen Schriften Ciceros kennen. Und zwar lassen sich mit dem übrigen Unterrichte ebenso gut Berührungspunkte finden für Cato maior, Lälius und die Tuskulanen (1. und 5. B.), wie für die Offizien (1. und 3. B.) und die Schrift de natura deorum. Es wird von der Erwägung abhängen, welchen Konzentrationskreis der Lehrer schaffen will, um hier eine passende Entscheidung zu treffen. An und für sich vermögen die Tuskulanen infolge ihrer anekdotenartigen Behandlung das Interesse des Schülers am leichtesten zu erwecken und festzuhalten, während die Offizien sich mehr durch schärfere ethische Charakteristiken empfehlen. Aus der Lektüre, deren sprachliche Seite nur bezüglich einzelner der philosophischen Ausdrucksweise angehöriger Wendungen eingehendere Berücksichtigung und Einübung erfordert, werden eine Reihe von ethischen Begriffen abgeleitet und festgestellt; doch können dieselben nur dann für den Unterricht das rechte Verständnis und das wirkliche Leben gewinnen, wenn sie mit den übrigen Ergebnissen desselben zu festverbundenen Reihen verknüpft und verdichtet werden; bleiben sie vereinzelt, wie sie aus der Lektüre erwuchsen, so sind sie wertlos und werden auf die ethische Bestimmtheit des Schülers keinen Einfluß erlangen. Daraus erklärt sich die Bedeutung der rechten Wahl, die durch den gesamten Lesestoff und die an ihm gebildeten Konzentrationszentren geleitet werden muß.

Virgil.

Für die Dichterlektüre kommt in Sekunda Virgil in Betracht, während in Prima Horaz gelesen wird.

Man hat sich in den letzten Jahren große Mühe gegeben, in das glatte Kunstepos des Virgil unendlich viel hinein zu deuten, was die niedrige Temperatur, die durch seine Lektüre ganz unzweifelhaft nach einiger Zeit bei den Schülern erzeugt wird, erhöhen sollte[1]). Ob dies gelingen wird, ist mehr als zweifelhaft. Denn teils haben die Schüler für die hier namentlich gepflegte ästhetische Seite noch nicht das nötige Verständnis, teils haben sie das richtige Gefühl, daß es sich hier um etwas Künstliches, nicht um ein Naturerzeugnis handelt. Vielleicht würden sie, wenn man ihnen alles mitteilen wollte, was die Verfasser solcher Abhandlungen vorschreiben, den Eindruck haben, daß diese Vorzüge nur

[1]) J. Fischer, Die Bedeutung V.s f. die Schule. ZÖG. 33, 873. 937. — Vgl. d. Übersicht bei Eckstein, Lat. u. griech. Unterr. S. 282 ff. — Ihm, Aphorismen über d. Vergillekt. Gymn. 5, 665. 713. — Pohl, D. Vergillekt. u. d. neu. Lehrpl. LP. 34, 72.

in deren lebhafter Phantasie und in ihrem übermäßig gesteigerten Interesse für den Dichter existieren.

Von der Tertia her sind den Schülern die metrischen Verhältnisse soweit bekannt, daß sie nur gelegentlich erneuert und befestigt, nicht neu behandelt zu werden brauchen. Beim Lesen zu repetierender Abschnitte wird verlangt, daß nicht nur ohne den Vers zu zerhacken, also zusammenhängend und sinngemäß, sondern auch euphonisch gelesen werde. Sprachlich bietet Virgil, nachdem die Ovidlektüre voraufgegangen ist und hier schon eine Reihe von Verhältnissen der dichterischen Konstruktion, Wortstellung und des rhetorischen Pathos dem Schüler bekannt geworden sind, Gelegenheit, diese Kenntnisse durch Repetitionen und neue Zusammenfassung zu befestigen. Doch besitzt er auch eine Reihe von Eigentümlichkeiten in Tropen, Figuren, Wortstellung und Satzbau, die um deswillen nicht vernachlässigt werden dürfen, weil sie für die Kenntnis des livianischen Sprachgebrauchs eine brauchbare Vorbereitung geben. Denn hier wie überall müssen die Kenntnisse für einen künftigen Nutzen und Gebrauch erworben werden. In der Regel wird die Lektüre sich auf die Äneis beschränken, die als eine Art Nationalepos der Kaiserzeit auch besondere Aufmerksamkeit verdient. Natürlich wird nicht das ganze Gedicht gelesen, dies würde einfach schon die Zeit verbieten, aber noch mehr die voraufgehende und parallele Lektüre des Homer, welche eine so eingehende Kenntnis durchaus überflüssig macht. Es wird sich also allein eine episodische Behandlung empfehlen, die aber den Gang der ganzen Handlung begleitet[1]). Daß der Schüler denselben kennen muß, wenn auch nur in seinen Hauptzügen, versteht sich von selbst. Förderlich hierzu ist es, wenn derselbe die überlieferten versus memoriales allmählich, dem Fortschritte der Lektüre folgend, erlernt, welche den Gang in kurzer Zusammenfassung enthalten. Vor allem in Betracht zu ziehen sind das erste, zweite, vierte und sechste Buch; aus den späteren wird dasjenige zu entnehmen sein, was entweder für die Handlung selbst besonderes Interesse erweckt, wie z. B. die Episode von Nisus und Euryalus[2]), das Auftreten der Camilla und der Zweikampf zwischen Äneas und Turnus, oder was an gelesene Stücke der Odyssee erinnert. Denn es empfiehlt sich nicht, die Schüler an Virgil zuerst abgeleitet etwas kennen zu lehren, was ihnen später original bei Homer entgegentritt, da dabei nicht allein eine Abschwächung des Interesses erfolgen würde. Die Ein-

Metrik.

Dichterische Sprache.

Auswahl.

---

[1]) Vgl. die Bestimmungen d. Instr. f. d. österr. Gymn. — Schweminski, Das Quantum des Lesestoffes f. d. Klassenlektüre d. Vergil. ZGW. 14, 590. — NL. S. 20 f. weisen der U II „eine Auswahl aus Virgil zu nach einem Kanon, der in sich abgeschlossene Bilder gewährt und einen Durchblick auf das Ganze ermöglicht", der O II „Virgil nach einem Kanon".

[2]) Beispiel der Behandlung: *J. Sander, Eine Virgillektion in O II. LP. 6, 40—44.

leitung zur Virgillektüre giebt außer den wenigen persönlichen Daten namentlich einen Einblick in die Beziehungen zu Augustus und dem Prinzipat und in die Beziehung der Litteratur dieser Zeit zur griechischen. Beides muß der Schüler zu einer richtigen Würdigung des Dichters wissen. Die Behandlung knüpft überall an die Homerlektüre an, und dieses Verhältnis wird dem Schüler vielfach Veranlassung zu häuslicher Selbstthätigkeit geben, indem er teils direkte Übereinstimmung in der Komposition findet, teils für die sprachlichen Übereinstimmungen und die ganze epische Zurüstung die Parallelen suchen muß. Im einzelnen wird die Behandlung sich an die des Ovid anschließen, nur ermöglicht es jetzt die wachsende Gewandtheit im Erfassen längerer Abschnitte, immer größere zusammenhängende Ganze zu übersetzen und zu besprechen. Die mythologischen und antiquarischen Schwierigkeiten sind nicht groß und in der Regel kurz zu erledigen; um so mehr Zeit kann dem ästhetischen und patriotischen Gesichtspunkte gewidmet werden; dabei ist namentlich auch stets auf den Natursinn des Dichters hinzuweisen, an dem der eigene der Schüler sich emporranken kann. Auch hierfür kann die Selbstthätigkeit derselben in Bewegung gesetzt werden, indem z. B. die römische Mythologie nach Gruppen zusammengeordnet, die Äußerungen des römischen Patriotismus gesammelt, die Stellen, welche den Natursinn des Dichters zeigen, nach bestimmten Gesichtspunkten zusammengestellt werden. Alles dies um so mehr, als die längere Lektüre des Dichters leicht die Schüler ermüdet.

Behandlung.

Horaz.

Sehr leicht kann Horaz[1]), dessen Lektüre der Prima zufällt, zum Liebling der Schüler gemacht werden; aber erste Voraussetzung ist, daß der Lehrer ihn zu seinem Liebling gemacht und sich auch etwas von dem feinen Geiste des geistvollen Plauderers angeeignet hat. Die Lektüre tritt in Zusammenhang mit der Tacituslektüre, zu deren düsteren Farben sie zum Teil dichterische Seitenstücke, teils lichtere Striche liefert, und deren Zeit sie vor allem auch in ihrem litterarischen Leben verstehen lehrt. Aber sie muß auch den Dichter selbst als Persönlichkeit, Charakter und Dichtergeist dem Schüler näher bringen und nach der formalen Seite seine

[1]) Lehnerdt, Horaz in I. Pr. Thorn 1876. — O. Weißenfels, D. Behandl. d. Urbanität im Anschl. an Hor. Ep. 1, 7. LP. 4, 24. — G. Schimmelpfeng, Hor. Ode 4, 7, ebd. 6, 101 u. Pr. Ilfeld 1892. — H. Meier, Die Bandusiaode. LP. 1, 44. — C. Knaut, Der lat. Unterr. in Gymn.-Prima. ZGW. 37, 87 ff. — Leuchtenberger, Disposit. einiger Oden d. Hor. für d. Schulg. NJP. 128, 292. — J. Steiner, Ziel, Auswahl u. Einrichtung der Horazlektüre. Pr. Mariahilf. Komm.-R. u. Obergymn. Wien 1881. — W. Gebhardi, NJP. 122, 161 giebt einen Kanon der zu lesenden lyr. Gedichte. — Fr. Curschmann, Pr. Darmstadt 1886. — Fr. Heußner, Eine Horazstunde in I. Gymn. 3, 727. 759. — R. Menge, Eine Horazstunde in II I. LP. 9, 65. — Wegener, Z. Meth. d. Horazlekt. Pr. Neuhaldensleben 1889. 90. — O. Friedel, Einige Horazst. in I. Pr. Stendal 1890. — Altenburg, Winke z. Schulausleg. d. Lieder d. Horaz. Pr. Wohlau 1893. — NL. S. 21 weisen Horaz der I zu.

Kenntnis der modernen Lyrik an der antiken erweitern. Als neue Dichtgattung lernt er die Satire, eine römische Eigenart, und die Epistel teils als wirklichen Brief, teils als Vertreterin der didaktischen Poesie kennen. Durch die beschränkte Zeit, aber auch durch den Charakter mancher Gedichte ist eine Auswahl für die Behandlung geboten. Man hat vorgeschlagen, eine Reihenfolge hier eintreten zu lassen, welche die Entwickelung des Dichters zur Geltung bringe[1]). Bei der Unsicherheit der einzelnen Datierungen könnte dies doch nur in den gröbsten Zügen erfolgen, so daß mit einigen Epoden begonnen, die Satiren daran angeschlossen, die Oden dann größtenteils gelesen und an diese noch eine Anzahl von Episteln, namentlich die des zweiten Buches angereiht würden. Diese Aufeinanderfolge hat manches für sich, wenn man sich auch hier nur an die Hauptmerkmale hält. Der verbitterte, jugendlich leidenschaftliche Sinn des Dichters wird an den Epoden und einzelnen früheren Satiren dem Schüler leicht verständlich zu machen sein, während die späteren Satiren bereits die Abklärung dieser Leidenschaften aufweisen. In den Oden kehrt noch manchmal jugendliches Feuer wieder, in den Episteln erscheint der resignierte Zug, der durch viele Oden hindurchgeht, in vollendeter Ausprägung. Ein bei dieser Behandlung auf den Gymnasien eintretender Nachteil kann leicht vermieden werden. Es ist nämlich wünschenswert, daß die Einführung in die lyrische Metrik an Horaz erfolge; der Schüler versteht an der strengen Form der horazischen Metra und bei seiner größeren Sicherheit bezüglich der Quantitäten die an und für sich nicht leichten metrischen Gesetze viel eher, als an der ihm in dieser Hinsicht doch fremderen griechischen Sprache. Wenn also in Unterprima Sophokles gelesen wird, so ist es wünschenswert, daß die Einführung in die Metrik an Horaz schon geschehen ist, da sich an den lyrischen Versmaßen des letzteren sehr leicht die Lyrik der Tragiker behandeln und verständlich machen läßt, während das umgekehrte Verfahren nicht den gleichen Vorteil gewährt. Dies ist aber zu erreichen, wenn die Lektüre einer sophokleischen Tragödie in das zweite Semester, und zwar gegen den Schluß desselben, verlegt wird. Indessen kann auch die Lektüre nach anderen Gesichtspunkten eintreten[2]), die geschlossenere und sachlich mehr verbundene Gruppen ergeben, als dies mit der obenangeführten oberflächlich chronologischen der Fall ist. So könnten z. B. alle Gedichte, welche des Dichters Verhältnis zu Mäcenas, zu Augustus 2c. vorführen, gleichviel, ob sie Satiren oder Oden sind, zusammengefaßt und in diesem Zusammenhange chronologisch geordnet werden, und es ließe sich die dabei entgegen-

Anlage der Lektüre.

[1]) Jos. May, D. Entwickelungsgang d. Horaz v. 41—33 v. Chr. Pr. Konstanz 1871.
[2]) Vgl. Haverstadt, ZGW. 1858, 881. — Lehnerdt, Horaz in I. Pr. Thorn 1876.

tretende Schwierigkeit, die metrische Form den Schülern zu eigen zu machen, wohl überwinden, wenn nur die Zusammenstellungen in dem Plane des Lehrers so gruppiert wären, daß nicht allzuspät nach der erstmaligen Behandlung und Einprägung der Versmaße die zweite befestigende und die folgenden erhaltenden eintreten würden. Auch lassen sich beide Behandlungen verbinden — und für methodisch weniger sichere Lehrer ist vielleicht dieser Weg vorzuziehen —, indem bei der ersten Lektüre die erstere, bei einer zweiten, die bei Horaz doch eintreten muß, die andere gewählt würde. Zu diesem Behufe muß natürlich die ganze Horazlektüre in einer Hand liegen und diese zweite Lektüre stattfinden, wenn sämtliche zu lesende Gedichte absolviert sind. Diese Einrichtung würde für die häusliche Selbstthätigkeit der Schüler ebenfalls sehr fruchtbar zu gestalten sein, indem ihnen nach rascher Wiederholung aller zu einer Gruppe zu verbindenden Gedichte die Aufgabe zufiele, die ganze Gruppe abschließend zu behandeln. Um die Beteiligung aller sicherzustellen und doch den Vorteil der Vertiefung für einzelne zu erzielen, empfiehlt sich die Einrichtung, daß die Aufgabe, zusammenstellend den Stoff zu durchdenken, allen Schülern gegeben wird, während für jede einzelne Gruppe einer bestellt wird, der den Stoff auch formell gründlicher zu behandeln hat. Zuerst wird einer der übrigen Schüler zu der allgemeinen Berichterstattung aufgefordert, während der eine besonders hierfür bestellte Schüler im Anschlusse an diese die Berichtigung, Erweiterung und Ergänzung zu liefern hätte. Solche Gruppenbildungen lassen sich teils nach dem Charakter der Gedichte herbeiführen, indem z. B. solche zusammengefaßt werden, welche einen landschaftlichen Charakter haben, andere, welche von einer bestimmten Jahreszeit ausgehen, andere, die Phantasie- oder Genrebilder geben, freundschaftlichen Charakter tragen, religiösen oder geselligen Inhalt haben. Oder man gruppiert um bestimmte Persönlichkeiten: Mäcenas, Augustus, die Prinzen, höher- oder gleichstehende Freunde des Dichters; oder der litteraturgeschichtliche Charakter bestimmt die Verbindung, z. B. des Dichters Verhältnis zu den zeitgenössischen Dichtern, die wesentlichen Züge der horazischen Satire, der Episteln des 1. und 2. Buches, des Dichters Verhältnis zur älteren römischen und griechischen Litteratur, zur zeitgenössischen Schauspiellitteratur; oder die Wandlungen im Leben des Dichters, äußere und innere, sind zusammenzustellen, sein Verhältnis zur Philosophie ꝛc. hervorzuheben. Es bedarf wohl kaum des Hinweises, wie die meisten dieser Themata die Beziehung namentlich auf die Goethesche Lyrik schon in sich tragen oder mit Notwendigkeit auf die Beiziehung der modernen Litteratur hinweisen; namentlich muß die horazische Lyrik zu der modernen allseitig in Beziehung ge-

bracht werden[1]). Bei der Ars poetica bieten sich nicht nur Anknüpfungen an Lessings ästhetische Schriften, sondern aus der gesamten Schullektüre findet der Schüler die Belege, welche die einzelnen Erörterungen bestätigen und erklären. Alle diese Aufgaben lassen sich auch für den deutschen Aufsatz verwenden[2]). Eine Zusammenfassung nach dem rein äußerlichen Gesichtspunkte der metrischen Übereinstimmung ist doch zu unergiebig, um die Vorteile anderer Behandlungsweise dafür aufzugeben.

Die Einführung in die Metrik erfolgt in gründlicher Weise, da die hier gewonnene Belehrung für Sophokles verwandt werden soll. Diese wird am zweckmäßigsten in der Weise vor sich gehen, daß der Schüler zuerst die einfachen Reihen des jambisch-trochäischen und des daktylischen Rhythmengeschlechtes kennen lernt und darnach an die zusammengesetzten (Daktylo-Trochäen und Logaöden) geführt wird. Zum Verständnis des rhythmischen Elements werden die aus dem Gesangunterrichte bekannten einfachen Begriffe des Taktes ꝛc. herbeigezogen[3]). Nur dann ist diese Einführung als erfolgreich zu betrachten, wenn alle Schüler imstande sind, die einzelnen Verse zu analysieren, ihre Zusammensetzung zu bestimmen und die Strophen mit Rücksicht auf den Sinn richtig zu lesen. Auf die Benennung der einzelnen Metra kommt es dabei weniger an, als darauf, daß die Schüler die Bestandteile derselben rasch und sicher nach dem vorliegenden Texte zu erfassen und anzugeben vermögen; denn mit den nichtssagenden metrischen Benennungen verknüpfen sie in der Regel keine Vorstellung. Die daktylischen Verse der Satiren und Episteln müssen ebenfalls in ihrer Eigenart begriffen werden, und der Schüler muß das Verständnis gewinnen, wie der Dichter gerade hierin ein wesentliches Mittel erkannte, um dem Gesprächstone (sermo) sich zu nähern. Metrik.

Die Behandlung der einzelnen Gedichte geht, wenn immer thunlich, von dem ganzen Gedichte aus. Dies ist nicht möglich bei einigen größeren (Sat. 2, 3 und den Episteln des zweiten Buches); aber diese sind auch so deutlich in leicht trennbare, fast selbständige Abteilungen geschieden, daß dadurch kein erheblicher Nachteil entsteht. Wird das Gedicht zum erstenmale behandelt, so giebt der Lehrer, falls der Schüler dazu noch nicht imstande ist, die Bestimmung desselben mit kurzen Worten an. Dann wird das Ganze, ohne in die Einzelheiten einzutreten, übersetzt, nachher besprochen. Die Schüler sind hier so selbständig, daß die Kenntnis der mythologischen und historischen Fragen der Hausarbeit zuge- Behandlung.

---

[1]) Vgl. Erasmus Pfaff, Zur Lyrik d. Horaz. Pr. Heidelberg 1864.

[2]) Beispiel bei H. Meier, LP. 1, 51 f.

[3]) Ich habe dies in meiner Schrift: Die lyrischen Versmaße des Horaz, 3. Aufl., Leipzig 1892, durchgeführt.

wiesen werden kann; die Schule braucht demnach nur den Nachweis zu verlangen, daß die leicht erwerbbare Kenntnis auch wirklich erworben ist. Um so mehr Gewicht muß bei der Besprechung auf die Gedankenentwickelung und die Übereinstimmung zwischen Inhalt und Ausdruck, aber auch zwischen Inhalt und metrischer Form gelegt werden; denn hier, wenn irgendwo, kann der Schüler eine Vorstellung dieses Zusammenhanges gewinnen, der für die antike Poesie von so großer Bedeutung war. Aber auch die Anschaulichkeit der Darstellung muß recht oft dem Schüler nahegebracht, bezw. immer von ihm herausgefunden und die geschilderte Situation mit kurzen Worten dargestellt werden. Hier hat der Unterricht besonders reiche Gelegenheit, überall in der deutschen Poesie den Einfluß des Dichters nachzuweisen[1]), an die Schullektüre anzuknüpfen und namentlich durch Vergleich die bezeichnenden Unterschiede der antiken und modernen Auffassung hervorzuheben[2]). Die Übersetzung muß bei aller Treue geschmackvoll sein; es empfiehlt sich für den Lehrer, eine Sammlung von guten modernen Übersetzungen sich anzulegen, bei denen womöglich der Reim angewandt ist, und durch gutes Vorlesen derselben, nachdem das Dichtwerk dem Schüler völlig verständlich gemacht ist, den ganzen Eindruck, den dasselbe hervorzubringen vermag, in einer seinem Gefühle näher liegenden Ausdrucksweise vorzuführen. Zugleich besitzt man hierin ein vortreffliches Mittel, Schüler, welche einige Anlage für solche Nachdichtung besitzen, zu eigenen Versuchen zu ermuntern, die oft recht befriedigende Resultate liefern; ich besitze eine Sammlung von solchen mir an verschiedenen Orten von Schülern — oft ohne daß ich die Verfasser erfuhr — gelieferten Übersetzungen, die sich viel besser sehen lassen könnten, als die meisten der gedruckten Machwerke, welche den Dichter verhunzt haben.

Eine Einleitung ist bei Horaz nur insoweit erforderlich, als die Einordnung in den Litteraturkreis gegeben wird, der sich um Augustus gruppierte. Was der Schüler über die Persönlichkeit und die dichterische Eigenart des Mannes erfahren soll, muß er alles aus der Lektüre herausarbeiten, und auch diese Zusammenstellungen werden recht geeignet sein, die Selbstthätigkeit desselben in Anspruch zu nehmen. Um diese Arbeit zu erleichtern, sind von vornherein von den Schülern Sammlungen an-

---

[1]) Material hierfür giebt: Ad. H. Fritzsche, Horaz und sein Einfluß auf die deutsche Lyrik. NJP. 1863. — Eichhoff, Über die Nachbild. klassisch. Dichter, ebd. 1871, u. die Ausgabe von Nauck.

[2]) Beispiele der Behandlung: *H. Meier, D. Bandusia-Ode in LP. 1, 44—53. Manches ist hier etwas weit hergeholt (z. B. die Behandlung der Quellen), anderes schwerlich zutreffend, z. B. daß das Gedicht durch die Fontanalia veranlaßt ist (13. Oktober). Derselbe giebt S. 50 auch Gruppenbildungen für die horazischen Gedichte.

zulegen, in denen unter bestimmte Rubriken die zugehörigen Materialien eingeordnet werden.

Auf Privatlektüre im größerem Umfange ist bei der gesetzlich beschränkten Arbeitszeit an unseren Gymnasien nicht zu rechnen. Doch kann immerhin mit begabteren Schülern der Versuch gemacht werden, dieselben zum Lesen einzelner Abschnitte der lateinischen Litteratur zu veranlassen, welche bei dem Unterrichte zur Verwertung gelangen. Die in der obigen Behandlung vorgeschlagene Selbstthätigkeit der Schüler vermag übrigens so reich gestaltet zu werden, daß auch nach dieser Seite der fördernde Einfluß der Privatlektüre nicht vermißt werden wird[1]. Wenn Privatlektüre von den Schülern verlangt wird, so müßte für diese unbedingt, ja noch viel konsequenter dasselbe Verfahren beobachtet werden, wie bei der Klassenlektüre. Also es müssen vorher die Schwierigkeiten durch die gemeinsame Arbeit des Lehrers und der Schüler beseitigt, die Totalauffassung festgestellt und den Schülern Anleitung erteilt werden, wie sie den größten Gewinn aus der Aufgabe ziehen können. Privatlektüre.

Überall ist bei der altsprachlichen Lektüre der Forderung zu entsprechen, daß durch sie die Kenntnisse der Schüler in der alten, namentlich der römischen Geschichte erhalten und erweitert werden. Die Wiederholung der alten Geschichte in Prima ist ganz überflüssig, wenn die altklassische Lektüre ihre Aufgabe erfüllt. Auf diesem Wege wird nicht nur Raum gewonnen für die eingehendere Behandlung der Neuzeit, sondern, was die Hauptsache ist, der altsprachliche Unterricht wird durch eine solche Gestaltung sich immer mehr seinem pädagogischen Ziele nähern.

Für die Realgymnasien und die ihrem Lehrplane folgenden unvollständigen Reallehranstalten läßt sich das bisher entwickelte Lehrverfahren, das für die Gymnasien berechnet ist, nicht ohne weiteres verwenden[2]. Das Latein an Realgymnasien.

[1] Einen Vorschlag in dieser Richtung macht Schenck, ZGW. 45, 264. — NL. S. 21 beschränken die „ergänzende Privatlektüre namentlich aus Livius“ auf I. Dies widerspricht S. 66, wo „dem Schüler nach seiner Eigenart eine gewisse Freiheit der Wahl gestattet“ wird, „damit das rechte Interesse an der Sache geweckt und Freude an der Arbeit erzeugt werde“.

[2] DC.W. XV. 63. Lat. Unt. auf d. Realsch. — *DC.H. I. 76. Stellung u. Behandl. d. Lat. auf Real- u. h. Bürgersch. — *DC.Rh. I. 81. Der lat. Unterr. auf Realsch. — *DC.Rh. II. 84. Unterschiede in d. Betreib. d. Lat. auf G. u. R. — *DC.W. XXI. 84. u. *OW.Pr. XI. 86. S. 246. Lat. Unterr. auf d. Realg. — *DC.Pr. IV. 65. Lat. Lekt. in den beiden obersten Kl. d. Realsch. — DC.Pr. V. 68. Ergebn. d. lat. Lekt. in d. beiden obersten Realkl. — Henke, Z. Unterr. in d. lat. Spr. an d. R. I. O. PA. 22, 267. — Perthes, Das Lat. an d. Realsch., ebd. 22, 465. — Kuhr, Z. Lat.-Fr. d. Realsch., ebd. 22, 679. — Babucke, Stellung d. Lat. auf d. Realsch. COR. 9, 639. — Thiemann u. Stammer, Ist eine Erweiterung d. lat. Unt. an d. R. I. O. wünschenswert? ebd. 6, H. 11 u. 8, H. 8. — Langensiepen, Unterr. im Lat. auf Real- u. h. Bürgersch. ZGW. 6, 897. — Heß, Lat. Unterr. auf Realsch. NJP. 126, 1. — Freytag, Bem. z. lat. Unterr. an Realsch. COR. 15, 589. — E. Friedrich, ebd. 15, 709. — Kiy, Lehrpl. f. d. lat. Unterr. auf d. RG. Elberfeld Pr. 1887. — Fasterding, Unt. in d. lat. El.-Gramm. PA. 30, 145. — W. Votsch, Der Anf.-Unterr. im Lat. auf Realgymn. mit lateinl. Unterbau. Magdeburg Pr. Guerickeschule 1893.

Nach der Seite der Methode werden keine Änderungen notwendig sein, außer insoweit dieselbe sich auf die Behandlung des grammatischen Unterrichtes und die Schreibübungen auf den oberen Stufen bezieht. Der grammatische Unterricht muß sich streng auf die wesentlichen Sprachgesetze beschränken; denn nur diese können induktiv gewonnen und deduktiv in ausreichender Weise geübt werden. Die Schreibübungen, welche sich prinzipiell von den oben geschilderten nicht unterscheiden, sind weniger häufig vorzunehmen und dienen bloß der Kontrolle des grammatischen Stoffes; sie können also in Obertertia ihr Ende finden[1]). Die von da ab dem Lateinischen zugewiesenen Stunden müssen der Lektüre vorbehalten werden, da deren Behandlung für die Erklärung des Sprachlichen wegen der wenig ausgedehnten Kenntnisse der Schüler mehr Zeit in Anspruch nimmt. Cäsar, Sallust, Livius und leichtere ciceronianische Reden, Ovid, Virgil, Oden des Horaz[2]) stellen aber an die sprachlichen Kenntnisse größere Anforderungen, als sie der vorhergehende lateinische Unterricht befriedigen kann. Soll also hier nicht ein nutzloses Reden an die Stelle geistiger Übung treten, so muß die Lektüre in Ausdehnung mäßig bemessen und vor jeder Übereilung und Oberflächlichkeit behütet werden. Der Inhalt muß den Schülern recht klar werden, und zu diesem Behufe muß die freie Darstellung in deutscher Sprache neben der wiederholten Übersetzung Regel sein. Denn da hier die oben geschilderten, auch der Einprägung und Verarbeitung des Inhalts dienenden Retroversionen, Variationen und schriftlichen Arbeiten fehlen, so muß wenigstens die Darstellung in der Muttersprache Veranlassung zu genauer Einprägung desselben werden. Ebenso müssen Anlage und Gliederung Gegenstand sorgfältiger Arbeit sein[3]). Denn da letztere, die auch in der Form der Übergänge sofort hervortritt, an den neueren Sprachen weniger klar und durchsichtig gemacht werden kann, so muß die sich hier bietende Gelegenheit völlig ausgebeutet werden.

[1]) NL. S. 22 schreiben solche auch für II u. I vor. Wie dies bei 3 Stunden w. ausführbar ist, ohne daß die Lektüre zu kurz kommt, vermag ich mir nicht vorzustellen. Auf S. 25 heißt es allerdings: „In I gehört die ganze Zeit, abgesehen von den schriftlichen Übersetzungen aus dem Lat., dem Schriftsteller“; danach kann es scheinen, als ob die S. 22 gegebene Bestimmung für O II u. I: „Schriftl. Übungen. Alle 14 Tage eine Übersetzung aus dem Latein. (bezw. aus Livius)“ so zu verstehen ist, daß keine Übersetzungen ins Latein. in diesen Klassen stattfinden sollen. Die Fassung ist dann mindestens sehr mißverständlich.

[2]) In NL. werden in I nur „leichtere Stellen aus Virgils Äneis nach einem Kanon“ gefordert.

[3]) „Gründlichkeit des Verständnisses“ verlangen auch NL. S. 25.

2. Das Griechische[1]).

§ 45. Der grammatische Unterricht und die Schreibübungen.

Die griechische Sprache stellt durch die ungewöhnliche Anschaulichkeit ihrer Formenbildung, durch den wunderbaren Reichtum und die unübertroffene Feinheit in der Ausgestaltung ihrer Satzverbindung, endlich durch das unerschöpfliche Ausdrucksvermögen den Typus einer vollendeten Sprache dar. Die Litteraturwerke sind der größten Volksbegabung entsprungen und die originellste und gemeinsame Quelle der modernen Bildung geworden; speziell wir Deutsche erkennen in denselben eine überraschende Wesensverwandtschaft hellenischen und deutschen Geistes. Allgemeine Erwägungen.

Für die Betreibung des griechischen Unterrichts im Gymnasium lassen sich unschwer einige durchgreifende Gesichtspunkte gewinnen, welche denselben zum Unterschiede von der lateinischen Sprache charakterisieren. Die grammatische Schulung ist am Lateinischen erworben und wird an demselben fortgesetzt; es kann also bei der Erlernung des Griechischen nur darauf ankommen, neben der Erwerbung eines ausreichenden Wortvorrats das dieser Sprache Charakteristische und Unterscheidende den Schülern zur

---

[1]) Wiese, Verordn. u. Ges. 1², 77—85 (= WK. 1³, 185 ff.). — DC.Sa. II. 34. Unterr. in d. gr. Sprache. — DC.W. XII. 64. Der gr. Unterr. nach Umf., Methode u. Lehrmitteln. — *DC.Pm. III. 67. Der Lehrgang u. d. Lehrmittel d. gr. Unterr. auf Gymn. — *DC.Pf. II. 70. Zweck u. Meth. d. gr. Unterr. — *DC.W. XVIII. 73. Lehrgang u. Lehrmittel d. gr. Unterr. mit bes. Rücks. auf Kl.- u. Privatlekt. — *DC.OW.Pr. X. 83. Ziel u. Meth. d. gr. Unterr. — DC.Pf. VII. 85. Verteilung der Lehrpensen nach Einführung d. revid. Lehrpl. von 1882. — DC.Sch.H. IV (89). 1. — *Instrukt. f. d. Unterr. an d. Gymn. in Österr. Wien 1884, S. 89 ff. — *F. A. Eckstein, Lat. u. gr. Unterr. Leipzig 1887. — *G. Radtke, Der gr. Unterr. Progr. Pleß 1874. — *H. Schiller, Pädag. Zeitfr., 1) Das Griech. am Gymn. Pr. Konstanz 1875. — Briegleb, Stellung u. Meth. d. gr. Unterr. Pr. Waren 1875. — *H. Schiller, Vortrag in d. päd. Sekt. d. Phil.-V. in Karlsruhe 1882, S. 187 ff. — *C. v. Oppen, Der griech. Unterr. mit Bezugnahme auf d. neuen Lehrpl. Berlin 1885. — K. A. Jul. Hoffmann, Sieben Schulreden päd. Inhalts. Clausthal 1860, S. 1—12 u. 13—24 (Glieder. d. gr. Lekt.). — Schmalfeld, Erfahrungen auf d. Geb. d. Gymn.-W. Berlin 1857, S. 207 ff. — A. v. Bamberg, Zum griech. Unterr. nach d. neuen preuß. Lehrpl. ZGW. 47, 1. — Waldeck, Die griech. Gramm. nach d. neuen Lehrpl. LP. 31, 80. — A. Gronau, Vers. einer Änderung d. gr. Unterr. Pr. Schwetz 1893. — *Aus Schulbesichtigungsber., LP. 30, 13. — J. Lattmann, Über d. griech. Unterr. nach d. method. Grundf. d. Lehrpl. v. 1891. Göttingen 1893. — Für einzelne Klassen: DC.Ha. VI (91), 29. (Gramm. in III u. II.) — O. Hoffmann, Umgestalt. d. gr. Unterr., bes. d. Elem.-Unterr. Göttingen 1889. — C. Roth, Der griech. Unterr. in III. Progr. Offenburg 1874. — Vollbrecht, Zum gr. Unterr. (in IV u. III). NJP. 124, 529; 126, 33. 234. — G. Bordellé, Bem. über d. griech. Unterr. ZGW. 38, 385. — Großer, Griech. Unterr. nach d. Lehrpl. von 1882. NJP. 128, 1. — Vollbrecht, dass., ebd. 128, 103. — Windscheffel, Der griech. Unterr. auf unt. Stufen. Progr. Nakel 1879. — Lorenz, Der griech. Unterr. in U II. Progr. Öls 1881. — *Schimmelpfeng, Die gr. Lektüre in I. Pr. Ilfeld 1881. — Die Stellung d. Griech. im Unt. deutscher Schulen. Geschichtl. Darlegung. PA. 27, 232. — Bäumlein u. Gg. Schmid, Griech. Unterr. in EgEW. 3², 48. — E. v. Hartmann, Z. Ref. d. h. Schulw. Berlin 1875, S. 50 ff. — H. Schmidt, Welcher von den beiden altklass. Sprachen gebührt der Vorrang im Gymn.-Unterr.? ZGW. 3, 208.

Kenntnis zu bringen[1]). Sodann hat die griechische Litteratur in allen ihren Produkten einen typischen Wert, und für die Entwickelung der deutschen ist sie in solchem Grade bestimmend gewesen, daß letztere ohne die Kenntnis der ersteren gar nicht zu verstehen und in ihren tieferen Beziehungen zu erfassen ist.

Wenn aber dieses ausreichende Verständnis der griechischen Litteratur erlangt werden soll, so muß dieselbe auf Kenntnis der Grammatik und des Sprachschatzes ruhen; denn ohne Kenntnis der griechischen Grammatik giebt es keine der griechischen Litteratur, und die verführerischen Reden über das Erfassen des antiken Geistes durch massenhafte Lektüre ohne grammatische und vokabulare Kenntnisse werden nur Leute beirren, die Schein und Wesen nicht zu trennen wissen. Leider ist das Ideal mancher dem Gymnasium nicht feindlich entgegenstehenden Kreise eine seichte ästhetische Schwärmerei, welche den Lehrer bewundernd Sophokles, Äschylus und alle möglichen Dichter übersetzen läßt und hört, auch ihm darüber zu reden gestattet und damit um so mehr einverstanden ist, je mehr Phrasen dabei zutage kommen, dann von dem Genusse spricht, den die griechische Litteratur in der richtigen Hand gewähre und mit geringschätzigem Bedauern die Kurzsichtigkeit der Philologen beurteilt, welche von der Jugend verlangt, erst zu arbeiten und dann zu genießen. Diese Kenntnis der griechischen Litteratur, welche auf einer genauen Sprachkenntnis ruhen soll, verlangt aber eine gewisse geistige Reife, die progressiv, aber nicht direkt proportional mit den Jahren vollkommener wird. Die Hauptsache ist also, daß, je weiter nach oben, desto mehr Raum für die griechische Lektüre geschaffen wird, um deren bildenden Gehalt den Schülern vollständig zuzuführen[2]).

Grammatischer Unterricht.

Um dieses Ziel zu erreichen, muß der grammatische Unterricht von der Untertertia ab mit verständiger Beschränkung des Stoffes und mit Ausnutzung aller Vorteile, welche ein methodisches Verfahren gewähren kann, erteilt werden[3]). Was die erstere betrifft, so läßt auch die griechische Schulgrammatik noch immer viel zu viel Ballast zu, der das

Beschränkung.

Gedächtnis überlastet und das Verständnis verwirrt. So ist es immer

---

1) So auch NL. S. 27.

2) NL. S. 25 stellen als allgemeines Lehrziel hin: „Verständnis der bedeutenderen klass. Schriftsteller d. Griechen."

3) Meichelt, Z. Meth. d. Unterr. in d. gr. Formenlehre. Pr. Donaueschingen 1875. — R. Gropius, D. erste Zeit d. griech. Unterr. Pr. Weilburg 1883. — Th. Mommsen, Griech. Formenlehre. Pr. Frankfurt a. M. 1883. — Arlt, Die ersten Wochen d. griech. Unterr. in U III. NJP. 128, 311. 360. — J. H. H. Schmitt, Die Accentuierung d. Griech. auf d. Schule. ZGW. 34, 608. — P. Weißenfels, ZGW. 38, S. 364 ff. — Koch, D. erste Jahr d. gr. Unterr. NJP. 138, 513. 592. — E. Koch, Notwendigk. einer System-Änderung im griech. Anf.-Unterr. ebd. 146, 409.

noch stehend, sogleich bei der a-Deklination den Dual erlernen zu lassen, während sich in der That nur durch gewaltsame und sprachwidrige Satzbildung eine Anwendung dieses Numerus ermöglichen läßt; dasselbe ist bei der Konjugation der Fall. Es reicht völlig aus, wenn in den zusammenhängenden Lesestücken, welche hier von Anfang an den Lehrstoff bilden müssen, eine Dualform begegnet, dieselbe zunächst einfach experimentell zu behandeln und allmählich aus solchen Begegnungen den Dual zu konstruieren; in diesem Falle wird es sich zeigen, wie überflüssig es ist, von vornherein diese Dinge erlernen zu lassen. Dasselbe gilt von der attischen Deklination, welche für die Lektüre der attischen Prosa äußerst selten in Anwendung kommt; und doch wird das Gedächtnis mit Formen belastet, die nicht leicht zu erlernen sind und beständig in die regelmäßige Deklination verwirrend hereinspielen. Unter den Accentregeln der drei Deklinationen wurden bis in die neueste Zeit als Ausnahmen aufgeführt *θώς*, *φῴς*, *σής*, die einem Schüler nie begegnen, unter den Ausnahmen der Komparation werden *μέσος*, *ἴσος*, *εὔδιος*, *πρώϊος*, *ὄψιος* verzeichnet, ebenso *λαλός*, *πτωχός*, *ὀψοφάγος*, *μονοφάγος*; aber man wird — mit verschwindenden Ausnahmen[1]) — vergebens die Schullektüre nach einem Beispiele dieser schönen Formen durchsuchen; wie soll also der Schüler zu ihrer Anwendung und Befestigung durch dieselbe gelangen?[2]). Dasselbe Verfahren könnte auf mehreren Seiten für die Konjugation ausgeführt werden, da hier noch mehr überflüssige Observationen in die Schulgrammatik Aufnahme gefunden haben. Es wird also die Aufgabe der griechischen Fachkonferenz und des Speziallehrplans sein müssen, nur das wirklich Gebräuchliche und Gewöhnliche erlernen zu lassen, während alles Seltene und Vereinzelte im vorkommenden Falle der Erklärung bei der Lektüre vorbehalten bleibt. Alle methodischen Vorteile werden nur erreicht werden, wenn der gesamte Unterricht um den Lesestoff gruppiert wird[3]). Die Schüler haben das Lesebuch nur in der Hand, wenn das Lesestück zum erstenmal behandelt, und wenn bei der Wiederholung rasch und in gutem Deutsch die nochmalige Übersetzung gegeben wird; außerdem spricht der Lehrer den griechischen bezw. den deutschen Satz vor, der Schüler wiederholt und übersetzt ihn; kein Satz wird in derselben Form bei der Wiederholung des Pensums vorgenommen, sondern nur variiert dem Schüler vorgeführt. Am besten sind deshalb die Übungsbücher, welche nur den griechischen Lesestoff bieten. Dadurch, daß

Unterrichtsverfahren in U III.

---

1) Daß es besser geworden ist, s. v. Bamberg, JHS. 2 B. 398 A. 1; aber vgl. auch Kaegi, Griech. Schulgr. p. IV f., der sich um Vereinfachung ein großes Verdienst erworben hat. — E. Albrecht, D. Dual in d. gr. Schulgr. ZGW. 44, 577.

2) Weitere Zusammenstell. bei v. Oppen, Der griech. Unterr. S. 15.

Dies ist auch der Standpunkt NL. S. 25 ff.

die Schüler die Krücke des Buches entbehren, lassen sie bald zu Hause das mechanische Auswendiglernen sein und gewöhnen sich, ihre Hauptarbeit in dem Unterrichte vorzunehmen; zugleich werden sie an geschärfte Aufmerksamkeit und an rasches Zusammennehmen, an Geistesgegenwart gewöhnt. Mit diesen mündlichen Übungen werden ganze Partieen der einfachen syntaktischen Verhältnisse erlernt, hier wie überall gleich in der Fassung, welche bis zur obersten Stufe festgehalten werden soll, so z. B. neutr. Substantiv-Plurale und prädikatives Verb. im Sing., die Setzung und Weglassung des Artikels, die geläufigsten Präpositionen stets in Verbindung mit dem Kasus bei den Deklinationsübungen, die Verbindung des Adjektivs in attributiver Stellung bei derselben Gelegenheit, die Stellung der pronominalen Genitive, Nom. und Infinitiv, die gebräuchlichsten Partikeln. Die Bedeutung der Modi in unabhängigen Sätzen, sowie das Imperf. und der Aor. mit ἄν, der Optativ mit ἄν, Konstruktion von ἵνα, εἰ ἐάν, μή beim Prohibitiv werden bei der Konjugation sofort geübt und dadurch in unvergeßlicher Weise befestigt. Bei der Erlernung des Griechischen kommen zuerst die Gewöhnung an die Schrift und die Fertigkeit des Lesens in Betracht. Dabei wird die aus dem Lateinischen bekannte Form der Buchstaben die erste Anlehnung bieten, wobei sofort die Unterschiede scharf hervortreten. Hauptsache ist hierbei, daß die Schüler namentlich die Vokale bei der Aussprache scheiden und die Diphthonge richtig sprechen lernen; dafür muß die Aussprache des Lehrers Muster sein, der alle neuen Laute und Worte wiederholt vorspricht und wiederholen läßt. Aber auch die Erlernung der Schrift ist nicht unwichtig; wie man einen Buchstaben am rascheſten schreibt, seine charakteristische Form am sichersten trifft und die Buchstaben zum Worte verbindet, muß der Lehrer selbst sorgfältig überlegt haben und an der Wandtafel den Schülern zeigen. Hausaufgabe ist die Nachbildung und die Leseübung. Von griechischen Wörtern sind anfangs die zu wählen, welche im Erfahrungskreise der Schüler liegen (z. B. orthodox, Bibliothek, ager ἀγρός ꝛc.)[1]).

Deklination. Die Erlernung der Deklination braucht nicht, wie dies beim lateinischen Anfangsunterrichte der Fall war, induktiv zu erfolgen; denn da schon für die Lese- und Schreibübungen einige Zeit beansprucht wurde, so handelt es sich hier um ein möglichst rasch zum Ziele führendes Verfahren; auch ist dem Schüler die Bedeutung und das Wesen der Kasus bekannt. Deshalb braucht aber die Induktion nicht gänzlich zu ruhen, sie wird sich nur nicht an dem Entnehmen der Formen aus dem Lese-

[1]) Vgl. Ziller, Material. f. d. spez. Päd. 3. Aufl. v. Bergner. Dresden 1886, S. 80 ff.

stücke zeigen[1]). Zunächst ist hier schon die Anknüpfung an das Lateinische eine induktive Übung, dann aber die Ableitung der Endungen, wenn z. B. τιμή und μοῖρα nebeneinander gelernt sind. Sodann vermag die vorausgehende Behandlung der Artikel eine gute Grundlage für induktives Verfahren bei Entwickelung der a- und o-Deklination zu werden. Wenn man nicht vorzieht, die o-Deklination der a-Deklination voraufgehen zu lassen, so bilden den Übergang zur ersteren die Maskulina der a-Deklination, deren Verhältnis zur letzteren ebenfalls auf induktivem Wege festgestellt wird (Nom. -ς, Gen. ου, Dat. langer Vokal und ι subscr., Akkus. -ν ꝛc.). Sofort mit dem Substantiv werden die Accentgesetze induktiv erlernt und von dem Schüler selbst zum Gesetze zusammengefaßt; aber mehr als die Gesetze wirkt eine konsequent den Accent beachtende Aussprache bei Lehrer und Schülern; namentlich müssen alle neuen Worterscheinungen von dem Lehrer korrekt vor-, von den Schülern ebenso nachgesprochen werden. Das Gleiche gilt von einer Anzahl von Lautgesetzen der vokalischen und der konsonantischen Deklination, die von vornherein für den künftigen Gebrauch bei der Konjugation in Aussicht genommen und darauf hin gefaßt werden[2]). Da für die konsonantische Deklination längere Zeit beansprucht wird, so wird es sich auch hier empfehlen, um das Interesse des Schülers nicht zu lähmen, während deren Einübung die Komparation und die Zahlwörter erlernen zu lassen, während die Pronomina in gleicher Weise der Konjugation zugewiesen werden. Ein Teil der letzteren oder auch das ganze regelmäßige Verbum ist bereits sofort nach der a- bezw. o-Deklination gelernt worden, je nachdem der Gang des Übungsbuches danach eingerichtet ist.

Bei der Erlernung der Konjugation werden heute in der Regel die Resultate der Sprachforschung verwertet, und wenn dies mit Maß und verständiger Beschränkung geschieht, so wird mancher Vorteil für das Verständnis erreicht werden können. Nur darf der Lehrer nie vergessen, daß der Schüler keine Sprache auf dem Wege der räsonnierenden Konstruktion allein zu lernen vermag, sondern daß lediglich durch reichliche Übung die unbewußte Sicherheit im Verlaufe der Vorstellungen und Vorstellungskomplexe erworben werden kann, welche zur Erlernung einer fremden Sprache unentbehrlich ist, und die wir in der Muttersprache ebenfalls durch tausendfache tägliche und stündliche Übung erlangt haben. Konjugation.

---

[1]) Für Auswahl und Anordnung des Stoffes: *Bonitz, Zum Schulgebrauche der Curtiusschen Grammat. ZÖG. 1852, 617—632. — Arn. Herrmann, ZGW. 33, 273—301, u. Eichler, ebd. 30, 529 f. — Eckstein, Lat. u. griech. Unterr. 405 ff. — Über Lehrbb. d. Gramm. JHS. 1, 191; 2 B. 397 u. s. w.

[2]) NL. S. 25 fordern ebenfalls: „Das Nötige aus der Laut- u. Accentlehre in Verbind. mit d. Flexionslehre.“

Also Übung und Können sind auch hier die Hauptsache; die Erklärung der Spracherscheinung kann die Erinnerung unterstützen, aber die mechanische Sicherheit kann dadurch nicht herbeigeführt werden. In diesem Zusammenhang muß namentlich auf einen Fehler aufmerksam gemacht werden, der durch die konsequente Durchführung der Stammbildung leicht veranlaßt wird und ein sicheres und zusammenhängendes Wissen auf dem Gebiete der Konjugation mindestens erschwert, häufig aber geradezu verhindert. Wenn die einzelnen Stämme durchgeführt und in dem Unterricht nacheinander behandelt werden, so fehlt dem Schüler die Übersicht über die griechische Konjugation, die er wenigstens einmal an einem Verbum im Zusammenhange und als Ganzes gelernt und angeschaut haben muß[1]). Selbst wenn hierbei nur das Ortsgedächtnis unterstützend eingriffe, so dürfte sich der Unterricht nicht dieser Hilfe begeben. Aber eine solche Übersicht, welche durch das einheitliche Erlernen gewonnen wird, hat noch andere Vorteile für den jugendlichen Geist. Die Unsicherheit in der Anwendung des Augments, welches auch auf die übrigen Modi übertragen wird, oder der Reduplikation, welche dem Augment gleich behandelt wird, läßt sich schon zum Teile dadurch beseitigen, daß der Schüler täglich diese Formen im Zusammenhange anschaut und auf ihre Unterschiede auch äußerlich aufmerksam wird; die Unterschiede der Endungen in Haupt- und historischen Zeiten treten ganz anders plastisch in solcher Übersicht des ganzen Verbums hervor, und selbst die fehlenden Formen prägen sich durch die Lücke, welche sie auf dem Blatte lassen, als fehlend fest ein. Es empfiehlt sich also, anfänglich die Hauptkonjugation λύω zuerst im Aktiv, dann im Passiv und Medium im Zusammenhange lernen zu lassen und einzuprägen. Hier wird nun wieder Gruppenbildung im kleineren durchgeführt, indem zuerst das ganze Präsens, im Anschluß daran das Futur ꝛc. gelernt wird, wobei man überall sorgfältig zwischen Stamm und Endung in häufigen Schreibversuchen an der Wandtafel unterscheidet. Ist dieses Ziel erreicht, so gruppiert sich das dazu zu Erlernende um feste und bekannte Punkte, die zur Stütze und zum Anschlusse des Neuen dienen; daß auch im Griechischen die Einprägung der Formen wesentlich im Unterrichte erfolgen muß, bedarf kaum

[1]) Außer Bonitz a. a. O.: *Lattmann, Die durch die neuere Sprachwissenschaft herbeigeführte Reform des Elementarunterrichts in den alten Sprachen. Progr. Clausthal 1871. — G. Stier, ZGW. 23, 97 ff. — H. Osthoff, ZÖG. 1880, 55 ff. — DC.Pr. IV. 65. — Bornhak, Die Sprachvergleichung in d. Schule. NJP. 86, 71. — Koch, Gr. Schulgr. u. Sprachvergl., ebd. 96, 133. — A. Goebel, Wert u. Unwert d. griech. Gramm. alten Schlags. ZGW. 18, 440. — Lattmann, Meth. d. gr. Formenl., ebd. 19, 881. — *Aken, Die jetzige Krisis in d. gr. Schulgr., ebd. 21, 657. — H. Ziemer, Die Stellungnahme d. gramm. Gymn.-Unterr. z. Meth. d. sogen. Junggrammatiker, ebd. 35, 385. — Eckstein, Lat. u. griech. Unterr. S. 397 ff. — G. Richter, D. gr. Optat. in U III. LP. 34, 62.

besonderer Hervorhebung; es ist dies vielmehr um so notwendiger, als nur bei steter Kontrolle durch den Lehrer die Verwendung der Accente nicht auf falsche Wege sich verirrt. Auch hier empfiehlt es sich, nebeneinander die Fragen nach der griechischen Form und nach der deutschen Bedeutung anzuwenden.

Lesestoff.

Da die Schüler im Lateinischen durchaus an die Behandlung zusammenhängender Lesestücke[1]) gewöhnt sind, und im Griechischen somit nach der Überwindung der sich den ersten Anfängen entgegenstellenden Schwierigkeiten an die ähnliche Aufgabe viel leichter gegangen werden kann, so muß die Forderung berechtigt erscheinen, daß das Lesebuch nur solche enthalte. Bei der Auswahl derselben wird wiederum vorwiegend die griechische Sage und Geschichte zu berücksichtigen sein[2]); denn während der Inhalt hier am besten an die Ovidlektüre und die früher erfaßten Gedankenkreise sich anschließt, bereitet der Wortvorrat in zweckmäßiger Weise auf die folgenden Stufen vor[3]). Die Behandlung der Lesestücke entspricht der oben für den lateinischen Unterricht angegebenen, und auch bezüglich der Erwerbung der Vokabelkenntnis werden dieselben Grundsätze gelten können[4]).

Schreibübungen.

Ebenso bilden auch hier wöchentliche oder vierzehntägige Extemporalien für den Lehrer das rascheste und zuverlässigste Mittel, sich von dem Erfolg seines Unterrichtes zu überzeugen[5]). Von Zeit zu Zeit wechseln dieselben mit sog. Formenextemporalien ab, in denen die Schüler angehalten werden, schnell und präzis eine Anzahl vom Lehrer geforderter Formen niederzuschreiben; dabei ist immer die Trennung von Stamm und Prä- oder Suffixen zu verlangen. Aber Übungsmittel sind diese Arbeiten auch hier nicht; denn die Übung fällt lediglich dem mündlichen Unterrichte zu. Vorbereitet[6]) werden dieselben durch regelmäßige mündliche Übersetzungsübungen, bei denen der Lehrer den griechischen oder deutschen Satz vor-, der Schüler nachspricht und sofort in die Mutter- oder die fremde Sprache überträgt, worauf ihn ein anderer an die Schultafel anschreibt; nach dessen Anschrift unterbricht der Lehrer einen Moment den Unterricht und läßt durch die Klasse die Korrektur vornehmen. Der reichliche Ge-

---

1) NL. S. 26: „Die Lektüre wird sofort begonnen und geht möglichst bald zu zusammenhängenden Lesestücken über.“

2) So auch NL. S. 26.

3) Ebd. S. 26: „Es ist darauf zu achten, daß nur solche Wörter vorkommen, die regelmäßig in den Schulschriftstellern wiederkehren.“

4) Auch NL. S. 26 verlangen „Ausschluß besonderer, nicht an die Lektüre angelehnter Vokabularien“.

5) NL. S. 26 verlangen: „Schriftliche Übersetzungen, alle 14 Tage, teils Hausarbeiten, teils Klassenarbeiten, und zwar von Anfang an regelmäßig im Anschluß an den Lesestoff.“ Vgl. S. 433 A. 1.

6) Schmuhl, D. Vorb. einer schriftl. Übers. aus d. Deutsch. ins Griech. (U III). LP. 14, 74.

brauch dieses Mittels — zahlreiche Beobachtungen haben ergeben, daß ohne Beeinträchtigung des für die Stunde festgesetzten Pensums bis zu zehn Sätzen in dieser Weise an die Wandtafel geschrieben werden konnten — ersetzt jede häusliche Übung in weit sicherer und ergiebigerer Weise; denn Fehler werden hier in geringerem Maße gemacht und können vor allem sich nicht befestigen; endlich aber wird hier diejenige Übung im richtigen und sauberen Schreiben erzielt, welche der griechische Unterricht weniger entbehren kann als jeder andere, und für die der häusliche Fleiß mit dem richtigen Erfolge doch nicht in Anspruch genommen werden kann, wenn auch die gesetzlich bestimmte Arbeitszeit die Aufnahme derartiger Übungen zuließe. Das Pensum der Formenlehre schließt passend vor den Verben in *μι* ab; denn wenn diese auch noch wegen der zeitlichen Verhältnisse zur Behandlung kommen können, so ist doch diese Partie zu isoliert und kann mit dem rückwärts liegenden Unterrichtsstoffe nicht mehr in rechten Zusammenhang gebracht werden, während die Obertertia ein wenig umfangreiches Pensum hat und erst die rechte Verwendung und Eingliederung dieses Stoffes gestattet.

Verfahren in O III. Obertertia bringt den Unterricht in der Formenlehre zu Ende und legt die Grundlagen für den syntaktischen. In dem ersteren erfolgt die Erlernung der großen und kleinen Verba in *μι*, wobei an die gedächtnismäßig erlernten Formen von *εἰμί* angeknüpft wird, und der sog. unregelmäßigen Verba. Auch in diesem Kapitel geht der Unterricht meist auf eine rationell nicht zu begründende Vollständigkeit aus, die das Gedächtnis übermäßig in Anspruch nimmt und doch nicht erreicht werden kann. Es genügt vollständig, die in der Lektüre begegnenden Verba zu wählen, um an ihnen die Eigentümlichkeiten der einzelnen Gruppen darzuthun[1]), die einzelnen Verba selbst werden zunächst gedächtnismäßig fest eingeprägt und allemal wieder hervorgerufen, sobald ein zu derselben Gruppe gehöriges in der Lektüre von neuem begegnet. Allmählich wirkt das Gesetz der Analogie so weit, um ein judiziöses Memorieren zu gestatten. Bei dieser Behandlung läuft man keine Gefahr, unnützen Ballast mitzuführen; bleibt einiges ungelernt, was später vereinzelt begegnet, so ist es kein Unglück, solche Formen als Vokabeln lernen zu lassen. Denn auch bei der systematischen Erlernung nach der Grammatik ist es gar nicht zu vermeiden, daß später vereinzelt unbekannte Formen begegnen. Die Behandlung der Syntax erfolgt an der Lektüre teils des Übungsbuches, teils von Xenophons Anabasis, zu

(Randnoten: Unregelmäßige Zeitwörter. — Syntax.)

---

1) Dies stimmt durchaus mit der Forderung NL. S. 26 überein, wo „die wichtigsten unregelmäßigen Verba des att. Dialekts“ verlangt werden.

welcher der Unterricht so bald als möglich [1]) übergeht. Das Prinzip, nach welchem diese Einführung in die Syntax erfolgt, ist das der konzentrischen Kreise [2]). Die Obertertia führt dem Schüler alle Haupterscheinungen der griechischen Sprache vor [3]), wozu namentlich die Partikeln und die Partizipialkonstruktionen gehören; die hauptsächlichsten Präpositionen und Konjunktionen, die Hauptverhältnisse der Korrelation, des Personal- und Reflexivpronomens, einzelne Punkte der Kasuslehre und des Infinitivs werden rein ex usu gelernt, wiederkehrenden Falls befestigt, mit ähnlichen Beispielen, die begegnen, zusammengeordnet, ebenso die Hauptgesetze der Modus- und Tempuslehre an der Lektüre erworben. Die Sekunda baut auf diesen Grundlagen weiter, wobei der Untersekunda die Lehre vom Nomen, der Obersekunda die Lehre vom Verbum zufällt [4]). Die einzelnen Stufen unterscheiden sich weniger durch die Behandlung, als durch die an der Hand des wachsenden Materials sich vollziehende tiefere Erfassung der einzelnen Begriffe und der Gedankenverbindung. Für einige grammatische Gruppen kann dem Schüler ein strenges und genaues Memorieren nicht erspart werden; es sind dies diejenigen Partieen, in welchen eine Menge von Einzelheiten sich in einfache, zusammenfassende Regeln nicht vereinigen läßt; dazu gehört vor allem die Kasuslehre. Hier ist es unbedingt nötig, möglichst knapp gefaßte Regeln planmäßig wiederholen, bezw. erlernen und bei der Lektüre öfters den konkreten Fall mit den gleichen und ähnlichen Begriffen zur Regel zusammenfassen zu lassen. Daneben wird, wo die Lektüre Gelegenheit bietet, Wiederholung und Auffrischung des in Obertertia Gelernten stattfinden müssen. Daran schließt sich sofort die konzentrische Erweiterung. Der Schüler lernt auf diese Weise Bestimmtheit und Vermutung, Aufforderung, Zweifel und Wunsch unterscheiden und damit den Kern der Moduslehre; vermag er diese Kategorieen auseinanderzuhalten, so ist er über die Negationen nicht mehr unklar; die Bedingungssätze treten deutlicher auseinander, bei den Präpositionen darf die Verbindung mit dem Infinitiv nicht fehlen, den schon bekannten Fällen des Partizipiums abs., coni. und praedic. treten neue

---

[1]) So auch NL. S. 26: „Anfangs nach dem Lesebuche, bald nach Xen. Anab."

[2]) Dafür ist Muster: *Rehdantz, ZGW. 5, 393 ff. u. dess. Verf.s Ausg. d. Anabasis (Weidmann). — *A. Arlt, Die zweiten Aor. nach Analogie d. Verba in $\mu\iota$. LP. 5, 70. — Rademacher, Die gr. Syntax in O III. Pr. Birkenfeld 1886. — *Schmuhl, Eine Lektion in griech. Gramm. LP. 12, 74.

[3]) So auch NL. S. 26: „Ausgewählte Hauptregeln der Syntax im Anschluß an Gelesenes."

[4]) NL. S. 26 bestimmen für U II „die Syntax des Nomens (Artik., Pron., Kasusl.), sowie die notwendigsten Hauptregeln der Modus- und Tempuslehre" und für O II „weitere Einführung in d. Syntax der Tempora und Modi, Lehre vom Infin. u. Part., wobei auf das der griechischen Sprache Eigentümliche das Hauptgewicht fällt".

ergänzend und sich zur Regel entwickelnd zur Seite. Auch für andere Kapitel bietet die Lektüre so viel Material, daß die Schüler nur unter Leitung des Lehrers eine Zusammenstellung zu machen brauchen, um dann die Resultate durch weitere Übung zu befestigen[1]. Die Lektüre schreitet anfangs langsam vor[2], damit diese grammatischen Dinge gründlich geübt und von dem Lehrer durch die bei der Variation des Lesestoffs oder ad hoc anzustellenden Beispielbildungen befestigt werden können; denn wenn die Einübung recht sorgfältig geschieht, so vermag Sekunda um so rascher vorzuschreiten, und dabei fühlt sich das Alter des Obertertianers durch eine reichliche Durchübung der Regeln am Lesestoffe und öftere mehr oder weniger umfassende Repetition nicht zurückgestoßen, während bei dem Sekundaner diese Gefahr schon näher liegt. Überall verfolgt der Unterricht das Ziel, den Schüler zur Selbstbeobachtung und Selbstthätigkeit zu erziehen; die Behandlung muß also auch hier vorwiegend von der Induktion ausgehen[3]. Ein Lehrbuch in den Händen der Schüler ist gänzlich überflüssig; wohl aber bedarf es einer guten Beispielsammlung mit kurzer präziser Fassung der Hauptregeln. Diese müssen in derselben Fassung durch alle Klassen beibehalten und durch systematisches Zurückgreifen des Lehrers befestigt werden. Für die Beispielsammlung wählt man die metrischen Beispiele, von denen die griechische Litteratur einen an trefflichem Inhalte unerschöpflichen Schatz birgt; diese Sammlung bildet nicht bloß für grammatische Zwecke einen unverlierbaren Besitz. Auch hier empfiehlt es sich, damit Regel und Beispiel sich immer fester zur Einheit verbinden, öfter bei der Lektüre das Beispiel statt der Regel zur Bestimmung eines analogen Falles angeben zu lassen. Auch ohne daß dieses besonders erstrebt wird, werden die meisten Lehrer bei einem Teile ihrer Schüler nebenbei stets auf die Erinnerung an ein entsprechendes Beispiel aus der Klassenlektüre rechnen dürfen; weitergehende Forderungen würden bei dem Wechsel der Lehrer dieses Faches in den verschiedenen Klassen doch nicht durchzusetzen sein[4].

Beispielsammlung.

Grammatik in II u. I.

In den Sekunden[5] fällt auf die eigentliche Satzverbindung der

---

[1] *R. Menge u. O. Schmidt, Das gr. Medium. LP. 2, 10. — Für die syntaktische Behandlung wird dem Lehrer nützlich sein: B. Delbrück, Die Grundlagen d. griech. Syntax.

[2] NL. S. 26 weisen der Grammatik im 1. Halbj. 3, im 2. 2 Stunden wöchentlich zu, der Lektüre im 1. Halbj. 3, im 2. 4 Stunden w.

[3] So auch NL. S. 26: „Im Anschlusse an Gelesenes für einzelne syntaktische Regeln induktiv abzuleiten."

[4] Ebd. S. 26: „Das bereits Vorgekommene wird zusammengefaßt und an Beispiele angeknüpft."

[5] Berch, Einige Bemerk. über d. Gebrauch d. Syntax d. gr. Schulgr. ZGW. 24, 401. — Holzweißig, Verwertung d. Ergebn. d. vgl. Sprachw. im Elem.-Unterr. d. gr. Kasussyntax. Pr. Bielefeld 1877. — Gehring, Behandl. d. gr. Syntax in O III u. II. Pr. Gera 1886. — Eckstein, Lat. u. griech. Unterr. 408 ff.

Hauptnachdruck, da sie der unzweifelhaft schwierigste Teil der griechischen Syntax ist. Die Arbeit des Lehrers darf aber hier um so eher auf einen guten Erfolg rechnen, als es ganz sicher ist, daß gerade diese Teile nicht aus der Grammatik allein gelernt werden können. Die Entscheidung, was im einzelnen Falle unter verschiedenen Möglichkeiten am Platze, ja eventuell allein richtig und zulässig ist, wird nicht auf theoretischem und abstraktem Wege allein gewonnen; dazu ist unbedingt eine häufige Beobachtung des Schriftstellergebrauches erforderlich; denn man muß oft an der Sprache selbst geschaut und gelernt haben, um sich in ihre Auffassung versetzen zu können. Der Prima fallen hauptsächlich Wiederholungen und Erweiterungen teils bei der Lektüre[1]), teils, wo solche überhaupt noch stattfinden, bei den Schreibübungen zu. Vielleicht empfiehlt es sich in dieser Klasse, wo der Schüler an dem alt- und neuionischen Dialekte, selbst an leichten Dorismen sein Erfahrungsmaterial besitzt, einige Ein- und Durchblicke in die historische Grammatik zu geben, die natürlich auch für das Deutsche und Lateinische belehrend sein müssen; dies wird an wenigen gut gewählten Abschnitten möglich sein, ohne daß viel Zeit dazu erforderlich wäre. Natürlich kann dieser Abschluß ebenso gut in den deutschen Unterricht verlegt werden.

Die schriftlichen Übungen[2]) müssen im Griechischen womöglich noch mehr als im Lateinischen der Lektüre dienen; das wird zu erreichen sein, wenn sich zur Festhaltung und Verwendung des Wortvorrates und zur Einübung der bei der Lektüre behandelten Erscheinungen noch die Rücksicht auf den Inhalt gesellt. Am wirksamsten wird dies geschehen, wenn zunächst den vom Schriftsteller dargestellten analoge Verhältnisse mit Verwendung der Phraseologie und der einschlägigen grammatischen Partieen zum Gegenstande der Schreibübungen gemacht werden. Die Schüler werden dadurch veranlaßt, vergleichend über den Gang und Zusammenhang des Themas nachzudenken und so sich den Inhalt ihrer Schullektüre zu reproduzieren. Unwillkürlich geschieht dies zum Teile in der Aus- Schreibübungen.

---

[1]) NL. S. 27 weisen der I zu: „Grammatische Wiederholungen auf allen Gebieten, je nach Bedürfnis, aber nur gelegentlich."

[2]) DE.Sa. IV. 77. Die schriftl. Arb. im gr. Unterr., deren Zweck, Meth. u. Begrenzung. — *H. Bonitz, Z. Revis. d. Regl. f. d. Mat.-Pr. ZGW. 25, 705. — Heß, Griech. Extemp. im Gymn. I. NJP. 112, 1. — *Schimmelpfeng, Das gr. Skriptum in I. ZGW. 27, 625. — *H. Schiller, Über gr. Schreibübungen, ebd. 28, 881 ff., u. Verh. d. päd. Sekt. d. Karlsr. Phil.-V. 1882, S. 196 ff. — *O. Kohl, Noch einmal das griech. Skriptum in I. ZGW. 29, 193 ff. — Fr. Kraenkel, Fortfall d. gr. Übers. beim Ab.-Ex. wünschenswert? Pr. Donaueschingen 1885. — O. Kohl, D. gr. Abit.-Arb. u. d. Praxis. ZGW. 38, 181. — *Schenkl, Über d. schriftl. Übungen im gr. Unterr. im Obergymn. ZÖG. 11, 505. 698. 765. — Eckstein, Lat. u. griech. Unterr. 477 ff. — Schmelzer, Aus meiner Samml. gr. Exercit. f. I. Festschr. Hamm 1880. — v. Oppen, Aufg. z. Übers. aus d. Deutschen ins Griech. für I. Berlin 1886. — Bachof, Griech. Extemp. Gymn. 8, Nr. 11. 12.

drucks- und Darstellungsweise des Originals. Jedenfalls hat aber die bei der Korrektur eintretende Besprechung des Lehrers in der Klasse diese Erinnerung durch geeignete Fragestellung hervorzurufen. Für manche Schriftstellerabschnitte wird passendes Material nicht zu gewinnen sein; wo es aber beschafft werden kann, da wird die allseitige Kenntnis des Schriftstellers am wirksamsten gefördert. Neben diesen dem Lehrer viel Nachdenken und Zeit kostenden, aber dafür auch besonders lohnenden Arbeiten wird auch die kurze, präzise und sorgfältig gearbeitete Zusammenfassung des Hauptinhaltes einer gelesenen Partie zweckentsprechend sein. Daneben kann endlich eine kurze Darstellung von Verhältnissen, Zuständen u. s. w., die bei der Schriftstellerlektüre kennen gelernt wurden, Verwendung finden, teils in abstrakter Fassung, teils in Anwendung auf einen gedachten konkreten Fall. Wenn mit diesen Arbeiten die richtige Behandlung der Korrektur Hand in Hand geht, wofür außer der gewöhnlichen Forderung, daß dieselbe übersichtlich sei und die ganze Klasse beschäftige, noch die weiteren in Betracht kommen, daß von den Schülern nichts anderes verwandt werde, als der bei der Lektüre gewonnene Sprachstoff, daß bei der Besprechung in der Klasse die Schüler rasch und präzis über die Details der Lektüre sich aussprechen und durch die Fragestellung des Lehrers ein klares Bild des betreffenden Abschnittes nach Form und Inhalt in sich reproduzieren, so darf man von ihnen eine wesentliche Förderung der Lektüre erwarten. Bei den Übersetzungen ins Griechische muß auf die Verbindung der einzelnen Sätze durch die passenden Konjunktionen von Anfang an sorgfältig hingearbeitet werden; eine wirksamere Schulung des logischen Unterscheidungsvermögens ist kaum zu finden, und der Schüler kommt nicht in die Lage, gedankenlos bloß die Lektüre zu reproduzieren. Die Form der Arbeiten ist dabei nicht von Belang; doch wird man vielleicht am ehesten das Richtige treffen, wenn man Extemporalien und Schularbeiten nach diktiertem Texte abwechseln läßt, da es hier nicht auf Periodenbildung ankommt oder wenigstens diese sich leicht in kleine Partieen zerlegen läßt. Während in Tertia und Sekunda sich diese Arbeiten dem zur Behandlung gelangenden grammatischen Stoffe anschließen, braucht dieser Anschluß in den Primaarbeiten, wo solche noch gefertigt werden, nicht mehr stattzufinden, vielmehr muß hier der Schüler Gelegenheit zum Ausweise erhalten, daß er in der ganzen Syntax Sicherheit, eine ausreichende Kenntnis der geläufigsten Gräcismen, Gefühl für richtige Wortstellung und gute Satzverbindung besitzt. Gleiche, ja noch größere Sorgfalt als früher ist der Verwendung der Phraseologie der Schriftsteller zu widmen, das Hauptgewicht jedoch auf den Inhalt zu legen. Wenn der Schüler so weit gebracht werden soll, eine thukydi-

deische oder demosthenische Rede, einen leichteren platonischen Dialog oder die Fabel eines sophokleischen Stückes völlig zu erfassen, den Inhalt und Gedankengang zu beherrschen, für die Kunst und Kraft der Darstellung Empfindung zu erhalten und sich mehr und mehr zu rascher fortschreitender Lektüre zu befähigen, so wird die Hilfe der Schreibübungen hierfür nicht zu unterschätzen sein. Daß diese Ziele in der Hauptsache freilich auch ohne Schreibübungen erreicht werden können, darf ebenso wenig bestritten werden. Aber eine präzise, von dem Lehrer sorgfältig entworfene Darstellung der Hauptgedanken wird dem Schüler Gelegenheit geben zur Anschauung einer Leistung, die er sich für ähnliche Arbeiten zum Vorbilde nehmen soll; sie wird ihm zugleich eine materielle Bereicherung seines Wissens und feste Anhaltspunkte für sein Gedächtnis gewähren; sie wird ihn zwingen, von Anfang an seine Aufmerksamkeit zu richten auf die sprachliche Darstellung des Schriftstellers und so den Unterschied und die charakteristischen Merkmale desselben aufzufassen; sie wird endlich, wenigstens hier und da, dem Lehrer die Möglichkeit bieten, durch seine Übertragung einzelner Stellen ein Muster einer freien, wahrhaft deutsch gearbeiteten Darstellung eines griechischen Originals zu geben. Daß eine sorgfältige Behandlung der Aufgabe bei der Besprechung der Korrektur eine Repetition des einschlägigen Abschnittes des Schriftstellers, insbesondere nach der grammatischen Seite, teilweise ersetzt, immer dieselbe wenigstens vervollständigt, sei nebenbei bemerkt. Die Arbeiten werden von Untersekunda ab höchstens vierzehntägig gefertigt werden können, weil sie sonst der Lektüre zu viele Zeit entziehen. Von Hausaufgaben ist gänzlich abzusehen, da dieselben die Zeit für nützlichere Übungen benehmen und für die Zwecke des griechischen Unterrichts gänzlich entbehrlich sind. Ebensowenig kann von gedruckten Übungsbüchern bei dem dargelegten Verfahren und bei der Betonung der Lektüre Gebrauch gemacht werden [1]).

Eine umfassende und intensive Lektüre ist ohne genaue und allseitige Kenntnis der Sprache nicht denkbar; wird nun die Verbindung der Worte und Begriffe durch die Grammatik gelehrt, so muß doch auch die Aneignung des Wortschatzes Gegenstand sorgfältiger Leitung durch alle Klassen des griechischen Unterrichtes sein. Daß in Tertia ein regelmäßiges Vokabellernen im Anschluß an das Lesebuch und später an die Xenophon- und Homerlektüre nicht zu entbehren ist und auch der beständigen Kontrolle des Lehrers nicht entraten kann, ist selbstverständlich [2]). Das Abfragen Vokabellernen.

[1]) Die neuen preuß. Lehrpl., auch die hess. u. a., schließen die Schreibübungen mit U II ab; nach ersteren „dienen sie nur der Einübung der Formen u. der wichtigsten Sprachgesetze."

[2]) Werner, Zusammenhang d. meth. Vokabellernens mit d. übrigen griech. Unterr. Pr. Hirschberg 1860. — Eckstein, Lat. u. griech. Unterr. 411 ff.

der erlernten Vokabeln in bestimmten grammatischen Verbindungen, die Anwendung derselben in mündlichen und schriftlichen Übungsbeispielen, die Herbeiziehung von Retroversionen bieten genügende Mittel, um dieser eintönigen und langweiligen Aufgabe die nötige Abwechslung zu schaffen. In Sekunda und Prima kann das Interesse durch tiefere Beziehungen der gleichen und ähnlichen Begriffe der Wortbildung oder des Sprachschatzes der verschiedenen Schriftsteller und Schriftgattungen wachgerufen werden. Aber zur Befestigung der nötigen copia verborum wird dieses Verfahren so wenig ausreichen als die bloße Wiederholung der Übersetzung. Ein regelmäßiges Abfragen — ab und zu kann dasselbe schon stattfinden, wobei aber den Schülern durch Herbeiziehung des Lateinischen und Deutschen oder von Fremdwörtern in dieser Sprache möglichst neue Gesichtspunkte zu geben sind, — wäre ein sehr wirksames Mittel, den Schülern die griechische Lektüre zu verleiden, und die Retroversion ist doch nur bei Prosaschriftstellern und auch da nur in kleinem Umfange möglich. Unter solchen Verhältnissen wird die Gewinnung einer ausreichenden Vokabelkenntnis eine der schwierigsten Aufgaben, und der selten befriedigende Stand derselben zeigt zur Genüge, daß die genügende Abhilfe selten und schwer gefunden wird. Das förderlichste Mittel werden immer die oben besprochenen schriftlichen Arbeiten bilden. Weiß der Schüler, daß er immer wieder seine Kenntnis der Phraseologie des betr. Schriftstellers für die schriftlichen Übungen verwerten wird, so sieht er sich darauf hingewiesen, von vornherein der Wortform und der Ausdrucksweise des Originals eine größere Aufmerksamkeit zuzuwenden. Außerdem sind aber auch Zusammenstellungen der Ausdrücke nach ihrer Stammverwandtschaft oder nach bestimmten Gebieten, die je nach dem Schriftsteller wechseln werden, als Hausaufgaben der Schüler zu empfehlen, deren Ergebnis in der Klasse mitzuteilen ist, ferner Übersetzungsübungen bei der Wiederholung mit geschlossenen Büchern, kurze Inhaltsangaben mit Bezeichnung der Hauptpunkte in der Originalsprache, sowie das öftere Erlernen kleinerer und größerer Partieen aus Prosa und Poesie, endlich auch häufige Wiederholungen der erlernten Vokabeln nach etymologischer oder sachlicher Zusammenordnung.

§ 46. Die Lektüre der Prosaschriftsteller.

Allgemeine Grundsätze für das Lesen.

Bei der Schriftsteller-Lektüre[1]), welche im griechischen Unterricht weitaus das Wichtigste ist, wird dem Schriftsteller überall in geschichtlicher,

---

[1]) Außer den S. 497 angeführten Schriften DE.Pm. IX. 85. Auswahl der zu lesenden griech. Schriftsteller. — *Rothfuchs, Meth. Bem. über d. griech. Unterr. Gymn. 2, 119. — H.

logischer und ästhetischer Hinsicht ausreichend Rechnung zu tragen sein. Und bei der allgemein menschlichen und für alle Zeiten typischen Bedeutung der griechischen Litteratur wird man die Repräsentanten der einzelnen Schriftgattungen ganz besonders zur Erzeugung von Typen im Vereine mit der deutschen Litteratur verwenden und die verschiedenen Interessenkreise ganz besonders pflegen müssen; so lassen sich dieser Litteratur mit vorzüglichem Erfolge eine Reihe von Konzentrationspunkten für den gesamten Unterricht entnehmen. Dabei wird der Inhalt und das aus demselben herauszuarbeitende allgemeine Bildungsmaterial am wichtigsten, aber auch die Art der Darstellung, der Zusammenhang, die Scheidung des Wesentlichen und Zufälligen, das Verhältnis von Grund und Folge mit aller Sorgfalt hervorzukehren sein. Die ästhetische Seite wird bei der Homerlektüre selbst von dem größten pädagogischen Unverstande nicht ganz wirkungslos gemacht werden können; aber eine tüchtige und sachkundige Anleitung wird dem Schüler die einfachen Grundgesetze dichterischer Schönheit zum bleibenden Eigentum machen und eben durch die Entwickelung eines reinen Schönheitssinnes die Richtung auf die Begeisterung für das Ideale geben. Bezüglich der äußeren Anordnung der Lektüre ist der Grundsatz festzuhalten, abgerundete Ganze auch stets mit dem betr. Semester zum Abschlusse zu bringen und ihre Wirkung nicht durch Zerreißen abzuschwächen, ferner überall an den geeigneten Stellen durch Rück- und Durchblicke die Errungenschaften des Lesens sicher zu stellen.

Der erste selbständige Prosaschriftsteller, an den der Schüler herangeführt wird, ist Xenophon, dessen Lektüre in der Regel in Obertertia an der Anabasis begonnen wird[1]). Die Behandlung wird ähnlich sein wie bei Cäsar, nur daß hier alles Absehen auf stilistische Fertigkeit wegfällt und die Erfassung des Inhaltes neben der Übung an dem Sprachstoff als Hauptsache hervortritt. Die beiden Schriftsteller haben bei mancher Verschiedenheit doch so viel Übereinstimmung, daß sie für sich allein den Konzentrationspunkt des Unterrichts für die Klasse abgeben können. Würde noch im Deutschen eine ähnliche Lektüre eintreten, wofür sich Archenholz, Geschichte des siebenjährigen Krieges, wenigstens in Abschnitten, eignen würde, so ließe sich hier eine bedeutende Verdichtung der Xenophon.

Eichler, Das griech. Skript. (aus d. Griech. ins Deut.) in I. ZGW. 1889, 75. — E. Briegleb, ebd. 1890, 321 u. Pr. Domgymn. Magdeburg 1893.

[1]) *A. Matthias, Der Anf. d. gr. Schriftstellerlektüre (Xen. Anab. 1, 1). LP. 4, 43. — *O. Kohl, Repetitorischer Durchblick durch d. Anabasis. LP. 3, 29. — Eckstein, Lat. u. griech. Unterr. 424 ff. — *Joost, Was ergiebt sich aus d. Sprachg. Xenoph. in d. Anab. f. Behandl. d. griech. Syntax? Berlin 1892. (Sehr beachtensw. Arbeit.) — Böhme, Zur Anab.-Lekt. in IIIa. LP. 26, 40. — NL. S. 26 schreiben für O III Anabasis, für U II Anabasis u. Hellenika mit Auswahl vor.

Gedankenkreise herbeiführen. Zur Einleitung in die Xenophonlektüre ist es nicht nötig, umfangreiche Bemerkungen vorauszuschicken; denn was der Schüler zum Verständnis wissen muß, erfährt er aus dem Schriftsteller selbst, und was er etwa nicht versteht, wird ihm durch die Erklärung des Lehrers vermittelt. Die gesamte Anabasis zu lesen, wäre doch eine zu starke Zumutung für Schüler und Lehrer; denn auch hier finden sich lange öde Partieen mit geringer Abwechslung, und wenn man auch noch so begeistert für diesen Schriftsteller ist, so wird man doch nicht bestreiten können, daß die Eintönigkeit auch hier ihre Wirkung auf die Jugend üben wird. Auch wird die Zeit dazu nicht reichen, und „ungezwungene Privatstunden" zu veranstalten, hat doch sein Bedenkliches, da am Ende jeder Lehrer für seinen Gegenstand das gleiche Interesse bei den Schülern oder wenigstens einem Teile derselben voraussetzen kann und dann ebenfalls die bekannten „Freiwilligen" zu solchen Extrastunden veranlassen wird. Schließlich stellt sich dann heraus, daß diese „Freiwilligen" das besondere Interesse an allen Extrastunden bethätigen. Es reicht für die geistige Bildung des Schülers vollständig aus, wenn er eine Auswahl aus der Anabasis liest, die mit Rücksicht darauf getroffen wird, daß der Gang der Erzählung ihm klar ist, und daß er ein deutliches Bild von den Hauptpersönlichkeiten, Xenophon und Kyros, erhält. Dabei wird besonders auch dem charakteristischen Humor Xenophons Rechnung getragen werden können. Ebenso muß als Vorbereitung auf Herodot der Gegensatz des Hellenentums und des Barbarentums dem Schüler an einer Reihe von anschaulichen Verhältnissen nahe gebracht werden. Am Ende der Lektüre wird von den Schülern unter Anleitung des Lehrers das Ergebnis zusammengestellt und eingeprägt, der Geschichtsunterricht in Unter- bezw. Obersekunda hat Veranlassung, diese Quellenergebnisse für seine Zwecke zu verwerten, wobei die sich ungezwungen bietende Gelegenheit zur Wiederholung und Befestigung möglichst ausgebeutet wird. Um diese Leistung bewältigen zu können, wird der Schüler schon während der Lektüre zu veranlassen sein, sich ein Sammelheft anzulegen und unter den bestimmten Rubriken die einzelnen charakteristischen Daten einzutragen. Von Wichtigkeit ist, daß stets die Brücke zu Cäsar geschlagen wird; der verwandten Situationen sind so viele, die Litteraturgattung bietet so viele Berührungspunkte, und auch in der Teilnahme an dem Lose der Hauptpersonen lassen sich so viele Fäden verschlingen, daß eine derartige Berücksichtigung sehr fruchtbar für die Schüler werden muß. Was von der Cäsarlektüre betreffs der Anschaulichkeit gilt (S. 455), läßt sich in gleichem Maße von Xenophon und Herodot sagen. Für die Kyropädie läßt sich ja manches geltend machen, und Verknüpfungen sind in alter und neuer

Zeit zu finden; ob die Schrift aber den Schülern wirklich so viel Interesse erweckt, als begeisterte Verehrer derselben oft behaupten, ist mehr als fraglich.

In Obersekunda läuft der Liviuslektüre, welche den Heldenkampf der Römer gegen die Karthager schildert, Herodot[1]) parallel mit seinen Perserkämpfen; wenn auch nicht dieser Konzentrationspunkt sich fände, würden dieselben doch für den Schüler gewählt werden müssen, da sich die übrigen Bücher nicht für eine einheitlichen Gesichtspunkten nachgehende Lektüre eignen; aber dieser Teil schließt sich an die Anabasis naturgemäß an. Bei der Herodotlektüre muß die Einführung in den neuionischen Dialekt erfolgen. Dies geschieht in stetem Rückgriffe auf die Ergebnisse der Homerlektüre und induktiv an der Lektüre selbst. Die wenigen für das Verständnis nötigen Regeln werden in der Klasse abgeleitet und eingeprägt[2]). In der Syntax ist dabei darauf auszugehen, daß der Schüler den Fortschritt in der Satzbildung Homer gegenüber erkennt, während die Anklänge an den letzteren sich noch überall finden. So würde sich später mittels des Thukydides und Plato auch ein Stück sprachlicher Entwickelung vorführen, auch hier sich Kulturstufen dem Schüler aus eigner Erfahrung aufweisen lassen, welche in dem deutschen Unterrichte ihr Gegenbild finden könnten. Um die attische Gewöhnung während der verhältnismäßig langen Zeit, in welcher die Perserkriege gelesen werden — wobei alle Kataloge und ähnliche Episoden zu überschlagen sind — nicht verloren gehen zu lassen, wird stündlich von kleinen Retroversionen, Variationen oder auch kurzen Zusammenfassungen des Inhalts durch den Schüler Gebrauch gemacht, die selbstverständlich in attischem Dialekte gegeben werden. Die oft empfohlenen Leseübungen in attischen Formen fördern meist eine schreckliche Sprachmengerei zutage, ohne wirklichem Vergessen entgegenzutreten, weil die Ersetzung durch die attische Form häufig fast unbewußt erfolgt[3]). Das vorgeschlagene Verfahren ist um so eher zu ermöglichen, als die rein erzählenden Partieen so leicht sind, daß sie ordentlich vorgebildeten Sekundanern keine Anstände bereiten. Dieselben brauchen also nicht regelmäßig und auch nicht in ihrem ganzen Umfange in der Schule wiederholt zu werden, sondern an Stelle der Wiederholung treten deutsche Berichte über den Zusammenhang und die oben erwähnten Aufgaben. Selbst bei den deutsch gegebenen Berichten vermag der Lehrer den Schüler zu sorgfäl-

Herodot.

---

[1]) Eckstein, Lat. u. griech. Unterr. 431 ff.

[2]) So auch NL. S. 27: „Von besonderer Erlernung des griechischen Dialekts ist abzusehen."

[3]) NL. S. 27: „von der Übertragung des Herodot ins Attische ist abzusehen".

tigerer Lektüre zu Hause zu erziehen. Er darf nur dieselben nicht zur Regel machen, so daß der Schüler auch stets auf eine andere Gestalt der Wiederholung gerüstet sein muß, und wenn er sie in jener Form vornimmt, muß er sich durch Angabe der Originaldarstellung für einzelne Wendungen, die jener gebraucht, die Überzeugung verschaffen, daß die Wiederholungsarbeit am Originale, nicht an einer Übersetzung geleistet worden ist.

Thukydides. Wenn man von der Einleitung, den Reden[1]) und einigen technischen Partieen absieht, so ist Thukydides jedenfalls derjenige Schriftsteller, welcher dem Verständnisse genügend vorgebildeter Primaner so gut wie keine Schwierigkeiten bereitet. Deshalb wird die Erklärung des Lehrers sich hier auf die wenigen sprachlichen Eigentümlichkeiten beschränken müssen. Philologische Akribie und sprachliche Spezialkenntnisse, überall zu fürchtende Klippen des Unterrichts, müssen gerade hier mit besonderer Sorgfalt umgangen werden. Ob eine Behandlung der mannigfachen sachlichen Fragen, Bedenken und Schwierigkeiten auf dem Gebiete historischer Kunst und Kritik am Platze ist, kann nur durch den Takt des Lehrers entschieden werden; im allgemeinen wird eine solche häufiger wegfallen als eintreten dürfen, und es müßte jenes überall geschehen, wo der Gewinn nicht im Umfang des Gebietes, welches die Schule erschließen kann, sachlich wichtig oder logisch bildend ist; bei einer Reihe von Fragen dagegen wird dieselbe aus eben diesen Gründen unbedingt eintreten müssen, so z. B. bei der Einleitung zum 1. Buche, den Reden und der Charakteristik des Perikles. Bei den Reden — und dies gilt auch, wenn auch nicht in gleichem Maße, für Demosthenes — müssen zunächst die sprachlichen Schwierigkeiten überwunden werden, wobei die Thätigkeit des Schülers in bedeutendem Umfange an die Hilfe des Lehrers appellieren darf und muß[2]). Würde z. B. verlangt, daß der Schüler ohne Anstoß bloß nach seiner eigenen häuslichen Vorbereitung die Leichenrede u. a. übersetze oder gar in ihrem Gedankenzusammenhange überall verstehe, so würde die unvermeidliche Folge der Gebrauch gedruckter Übersetzungen und Präparationen oder Überbürdung und Widerwille gegen die ungebührliche Forderung sein. Ist alles von sachlicher Seite sichergestellt, wozu namentlich auch eine genaue Einsicht in die Verhältnisse gehört, unter denen die Rede gehalten ist; sind die erheblichen Schwierigkeiten des oft nicht ganz klassischen Ausdrucks und des Zusammenhangs überwunden, so muß eine

[1]) Eckstein, Latein. u. griech. Unterr. 436 ff. — Altenburg, Die Leichenrede des Perikles. JWwP. 10, 54. — *O. Frick, Z. elem. Behandl. von Thucyd. 7, 70. 71. LP. 9, 35. — *Stier, Proömium d. Thuk. LP. 18, 40. — NL. S. 27 weisen Thuk. der I zu „mit Ausschluß schwierigerer Reden“.

[2]) NL. S. 27 schreiben vor: „Vorgängige Vorbereitung in der Klasse“.

musterhafte Übersetzung des Lehrers zunächst für die einzelnen Teile, sodann am Ende der ganzen Rede im Zusammenhange erfolgen. Nur auf diesem Wege gewinnen die Schüler einen Eindruck von dem großartigen und reichen, freilich noch oft mit dem Ausdrucke ringenden Geiste und von der Gedankenfülle dieses Schriftstellers. Eine Entwickelung des Gedankenganges und der rednerischen Anlage, welche sich der mit Geschmack, Verständnis und Geläufigkeit zu gebenden Repetition anschließen muß, wird den Beweis liefern müssen, inwieweit die Gedanken des Schriftstellers erfaßt sind; eine kurze Repetition in der schriftlichen Arbeit wird zeigen, ob und inwieweit es dem Lehrer gelungen ist, die Klasse auch in das sprachliche Verständnis einzuführen. Auf solche Weise kann der Primaner Anleitung erhalten, die politische Reife, das zuverlässige und sachkundige Urteil, die Einfachheit und Kraft des größten griechischen Geschichtschreibers zu erkennen, und das Tappen im Finstern und die Herrschaft unklarer Phrasen werden auf diesem Wege am wirksamsten vermieden werden. Für Konzentration bietet Thukydides folgende Anlehnung. An seinen Eigenschaften können die der Historiographie am deutlichsten und am einfachsten typisch dargelegt und mittels der Abarten der rhetorisierenden und wenig quellenmäßigen römischen Geschichtschreibung in um so hellere Beleuchtung gebracht werden. Übrigens ist es auch bei Thukydides so wenig wie bei Herodot nötig, alles Gelesene zu wiederholen, vielmehr empfiehlt sich auch hier das dort eingehaltene Verfahren. Ja, man wird hier ohne Gefahr es wagen können, größere Partieen, z. B. die Pentekontaëtie, zu überschlagen oder höchstens in der Weise zu lesen, daß jeder Schüler sich auf ein Kapitel speziell vorbereitet und die ganze Erzählung ohne allen Aufenthalt gelesen wird, wobei die nötigen Erklärungen durch die betr. einzelnen Schüler zu geben und nur an vereinzelt herauszuhebenden sprachlichen Erscheinungen alle zu beteiligen sind. Hier ist denn auch die Stelle, um den Schüler wieder die Entwickelung der Geschichtschreibung durchlaufen und ihre Haupttypen erfassen zu lassen. Der chronistischen Darstellung des Herodot mit seiner Lust am Fabulieren schließen sich die Darstellungen von Zeitgenossen oder Augenzeugen in den Berichten des Sallust und Thukydides, sowie die Aufzeichnungen des Xenophon und Cäsar an, während Livius und Tacitus die rhetorische und pathetische, subjektive Geschichtschreibung repräsentieren.

Die Rednerlektüre beginnt am Ende der Untersekunda oder im Anfange der Obersekunda mit Lysias[1]), welcher in seiner verhältnismäßigen Einfachheit und Schlichtheit zweckmäßig auf Demosthenes vorbereitet. In Untersekunda würde eine der Reden, welche sich auf die Geschichte der Lysias.

[1]) Eckstein, Lat. u. griech. Lekt. 450 ff. — RL. gestatten die Lektüre des Lysias nicht.

dreißig Tyrannen beziehen (etwa Teile aus der Rede gegen Eratosthenes), da, wo in dieser Klasse griechische Geschichte gelehrt wird, mit der Geschichte in Zusammenhang gebracht werden können; erfolgt die Lektüre erst in Obersekunda, so muß dieselbe Veranlassung geben, auf die im Geschichtsunterrichte erworbene Kenntnis zurückzugreifen bezw. dieselbe vorzubereiten oder zu unterstützen. Demosthenes. Für die Lektüre des Demosthenes [1]), von dem einige olynthische und philippische Reden [2]) (III und Cherson.) zu lesen sind, ist eine kurze und klare Einführung in das Staatsleben und die hauptsächlichsten politischen Fragen und Interessen, welche die Zeit und speziell Athen erfüllen, nicht zu umgehen; denn die hier nötige eingehende Kenntnis konnte in der Geschichtsbehandlung in Unter- bezw. Obersekunda nicht erworben werden, und ohne dieselbe müßte die Lektüre der Reden beständig durch Exkurse und Erklärungen unterbrochen werden. Dabei müssen dem Schüler die Parteien und ihre Ziele in der Persönlichkeit ihrer Vorkämpfer recht scharf und klar auseinandertreten. Aber wenn diese Anleitung auch mit der größten Sorgfalt und richtiger Begrenzung erfolgt, wird das Verständnis des Parteitreibens, der Orts- und Zeitverhältnisse und der gewaltigen Denk- und Redeweise des Mannes recht erhebliche Schwierigkeiten bieten, obgleich der verständige Lehrer darauf verzichten wird, den Schüler in der Weise in den großen Redner einzuführen, wie dies z. B. die Kommentare von Rehdantz beabsichtigen. Zu derartigen hochpsychologischen, gelehrten, abstrakten, dabei nicht selten über das Ziel hinausschießenden, wenn auch geistvollen, aber doch häufig gesuchten und gezwungenen Auffassungen werden nie Primaner reifen. Wenn der Schüler einen Einblick gewinnt in den glühenden Patriotismus und den tiefen Haß dieser großen Seele gegen den Feind, der ihm alles Böse verkörperte, in seine Energie und in seine Leidenschaft, die ihn politisch in die Irre führte, der wir aber menschlich nachfühlen können; wenn er eine Vorstellung erhält von den reichen Sprachmitteln des größten griechischen Redners, wozu ihm das gute Vorlesen verstandener Stellen durch den Lehrer helfen kann, so wird ihm vielleicht später auch die tiefere sachliche Begründung und die farbenreiche Nuancierung in Sprache und Vortrag sich erschließen können; auf der Schule ist dazu noch nicht der Ort. Demosthenes wird für die typische Feststellung der Rede als Litteraturgattung und in ihrer Bedeutung für das staatliche und soziale Leben eine ebenso treffliche Anlehnung bieten, wie Thukydides auf historischem Gebiete, und die theoretischen Ausführungen Ciceros werden am zweckmäßigsten an den dieser Lektüre entnommenen Beispielen illustriert. An Demosthenes' Person wird die ethische

[1]) Eckstein a. a. O. 452 ff. — *P. Dettweiler, Eine Demosth.-Stunde in U I. LP. 10, 71.
[2]) So auch NL. S. 27: „Demosthenes' olynthische und philippische Reden."

Entwickelung der Begriffe Vaterlandsliebe und Ehre ebenfalls reichen Stoff finden, und so wird auch auf diesem Gebiete das Griechentum seine hohe Bedeutung im Jugendunterrichte zu entfalten vermögen. Das sprachliche und sachliche Einleben der Schüler wird dadurch erheblich erleichtert, daß der Gedankenkreis, in dem sich die obenerwähnten Reden bewegen, ein eng beschränkter ist, zu dessen Beherrschung schon die gründliche Lektüre einer Rede im wesentlichen führen kann.

Plato.

Von den sogenannten philosophischen Schriften des Cicero wird der Schüler in der Lektüre des Plato an einen wirklichen Philosophen herangeführt[1]). Derselbe ist ohne einige Kenntnis der hauptsächlichsten Entwickelungsstadien der vorsokratischen Philosophie (Naturphilosophie, Sophistik) nicht zu verstehen. Aber nicht minder verfehlt wäre es hier, den Schüler in die Tiefen der Spekulation einführen zu wollen; man wird sich vielmehr neben der reichen Übung, welche für die logischen Operationen auch schon aus den kleineren Schriften zu gewinnen ist, auf die ethischen Fragen beschränken müssen, die ja außerordentlich reichhaltig und für die Jugend ebenso interessant als fruchtbar zu machen sind. Bei der Lektüre fällt das Hauptgewicht auf die Darlegung des Gedankenganges, der logischen Anlage und der sprachlichen Darstellungsmittel. Die unendliche Mannigfaltigkeit der letzteren und die dadurch herbeigeführte reiche Färbung und Modulation der Gedanken, namentlich mit Hilfe des Partikelreichtums, wird den Schülern in richtiger Vorführung in hohem Grade die Einsicht und Überzeugung von der Gedankenfülle des griechischen Weisen verschaffen. Aber unerläßliche Voraussetzung ist dabei, daß der Schüler von dem Lehrer unerbittlich angehalten wird, die Ergebnisse selbst herauszuarbeiten[2]). Ein Prüfstein der bei der Lektüre gewonnenen Resultate wird die von Zeit zu Zeit und jedenfalls am Schlusse erfolgende Wiedergabe der Gedanken einer Schrift in der eigenen Darstellungsweise der Schüler sein. Begnügt man sich mit der Darstellung bezw. Wiedergabe des Originals, so werden Unklarheiten und Mißverständnisse schwer sich vermeiden lassen. Dabei werden auch die Schwächen teils der Beweise, teils der philosophischen Auffassung an be-

---

[1]) Vgl. die feine, aber freilich auch zu hohe Anforderungen stellende Behandl. d. Platolektüre in den Instr. f. d. österr. Gymn., S. 111—115, u. Bonitz, Verhandl. d. pädag. Sekt. d. 18. Phil.-V. Wien 1858. — Eckstein, Lat. u. gr. Unterr. 442 ff. — Deuschle, Dispos., Dialog. u. Red. d. Plat. u. Demosth. ZGW. 15, 1. — F. Zimmermann, Platos u. Goethes Kunst in Darstell. v. Persönlichkeiten an einigen Beispielen nachgewiesen. Pr. Clausthal 1863. — H. Meier LP. 27, 119. — NL. S. 27 ordnen für I an: „Plato mit Auswahl". S. 28: „Die Auswahl ist in erster Linie im Hinblick auf den pädagogisch bedeutsamen ethischen Gehalt zu treffen."

[2]) Hilfreich für den Lehrer: Schleiermachers Übersetzung 1, 1^3, 16 u. Bonitz, Platonische Studien.

sonders hervorstechenden und lehrreichen Beispielen dem Schüler vorzuführen bezw. von demselben selbst zu finden sein. Man wird mit allen Schülergenerationen die Apologie und den Krito, auch die erzählenden Teile des Phädo oder den Laches und Euthyphro, ausnahmsweise nur Gorgias [1]) lesen können. Die ersteren empfehlen sich auch deshalb, weil sie mit dem unbeugsamen Wahrheits- und Gerechtigkeitsgefühle des Sokrates und dessen Person, sowie den an ihn sich anknüpfenden ethischen Grundbegriffen ein sehr geeignetes Konzentrationszentrum abgeben. Phädo mit seinem Thema läßt sich mit dem Religionsunterrichte in fruchtbare Beziehung setzen (s. S. 307).

Bei Plato wie bei Demosthenes wird die deutsche Übersetzung mit besonderer Sorgfalt zu behandeln und stets durch den Lehrer eine Musterübersetzung zu geben sein; diese wird in befriedigender Weise nur dann erfolgen können, wenn der Lehrer sie vorher sorgfältig festgestellt und die durch den Reichtum der Partikeln im Original vorhandene Nuancierung wenigstens annähernd erreicht hat. Der Schüler muß die Vorstellung erhalten, daß hier kein Wort überflüssig steht, und daß die Zuflucht zu der Erklärung mittelst Pleonasmen und ähnlicher Aushilfen eher eine Maskierung geistiger Bequemlichkeit als eine Lösung der dem Erklärer und Übersetzer gestellten Aufgabe ist. Eine in dieser Hinsicht nützliche Übung kann auch hier die schriftliche Übertragung in die Muttersprache werden, wenn wirklich richtiges Deutsch dabei gefordert und immer mehr erzielt wird [2]). Im übrigen gilt von diesen Übungen das oben bei dem Lateinischen (S. 460 f.) Bemerkte.

§ 47. Die poetische Lektüre.

Homer. Die dichterische Lektüre richtet sich auf Homer und die Tragiker. Die Odyssee fällt der Obertertia und Sekunda, die Ilias der Prima zu [3]).

---

[1]) Für diesen tritt ein Konr. Koch, Pr. G. Mart.-Kath. Braunschweig 1892.

[2]) NL. schreiben solche Übertragungen von U II ab vor, in U II „gelegentlich an Stelle der Übersetzungen ins Griech.“, in O II u. I „alle 4 Wochen in Verbindung mit dem Lesen des Prosaikers, und zwar in der Regel in der Klasse“; in I „aus dem Schriftsteller oder nach Diktaten“.

[3]) L. Wittmann, Wie ist Homer in der Schule zu lesen? Pr. Büdingen 1883. — *Fr. Heußner, Eine Homerlektion in Prima. LP. 1, 81. — Kiene, Homer in d. Schullekt. NJP. 100, 600. — Geier, Die Homerlekt. in ihrem Verh. zur sittl.-relig. Bildung u. christl. Jugenderzieh. auf Gymn. ZGW. 7, 513; 8, 164. — *Eckstein, Lat. u. gr. Unterr. 456 ff. — *Schneider, Die 4jähr. Homerlekt. im Gymn. Pr. Cüstrin 1888. — E. Briegleb, Pr. Magdeburg 1893. — Gloël, Z. Meth. d. Homerunterr. in U II. LP. 15, 50. — *O. Frick, Aus dem Homerheft m. Primaner, ebd. 9, 28. — *v. Hagen, Parallel. z. Ilias, ebd. 17, 55 u. Schild d. Achill., ebd. 18, 63. — *L. Hüter, Auffass. Betr. d. Patrokleia. LP. 19, 84. — *Fr. Heußner, Zur homer. Psychol., ebd. 10, 38. — Sohr, Über Homerlekt. Gymn. 1888, Nr. 16. — Korn, Behandl. d. Homerlekt. NJP. 146, 222. — Rief, Wert d. Iliasl. f. d. Jugendbild. Pr. Ellwangen 1893. — Filzi, Moral-prakt. Erz. u. Wert d. Homerlekt. f. dies. Mitterburg Pr. 1890.

Man hat mannigfach die Einführung in die Homerlektüre nach Untersekunda verlegt[1]), sicherlich nicht zum Nutzen derselben. Das Pensum der Obertertia ist in jeder Hinsicht so gering bemessen, daß dasselbe mit Muße behandelt und eingeprägt werden kann. Auch ist am Schlusse des Schuljahres so viel Festigkeit in der Formenlehre erreicht, daß dialektische Eigentümlichkeiten einen nachteiligen Einfluß nicht mehr zu üben vermögen. Deshalb können die letzten 6—8 Wochen verwendet werden, um an den ersten 324 Versen der Odyssee eine Anleitung für die Homerlektüre zu geben[2]). Sprachlich erfolgt dieselbe nur induktiv; die hauptsächlichsten Eigentümlichkeiten der homerischen Sprache werden an den in der Lektüre begegnenden Formen erlernt und die eigene zusammenfassende Thätigkeit der Schüler in Anspruch genommen[3]). Die Durcharbeitung des Stoffes muß so langsam und infolgedessen so intensiv geschehen, daß die Schüler, ohne ausdrückliches Memorieren, die meisten Verse auswendig wissen. Auf diese Weise gelangen sie ohne Beschwerde zur Kenntnis eines ziemlich großen Wortvorrats für die Homerlektüre, lernen zunächst skandierend lesen und haben durch eigene Arbeit sich der Hauptdinge in der homerischen Formenlehre bemächtigt, so daß die folgende Klasse nur zu erhalten und zu erweitern hat. Alle Erscheinungen, welche so selten vorkommen, daß sie sich nicht von selbst einprägen, dürfen ohne Schaden beim Lesen unbeachtet bleiben.

Sowohl die Odyssee als die Ilias müssen von den Schülern ganz kennen gelernt werden[4]). Dazu ist aber nicht erforderlich, daß jeder Vers gelesen wird. Abgesehen von den sittlich anstößigen Stellen giebt es namentlich in der Ilias so zahlreiche Wiederholungen nach Form und Inhalt, die so wenig geistbildend und interessant sind, daß man den Schüler dabei nicht festzuhalten braucht; die zahlreichen, meist ziemlich einförmigen Kampfszenen, die Iterationen u. ä. können, wenn sie nicht überhaupt durch ein kurzes verbindendes Wort des Lehrers überflüssig werden, der Berichterstattung einzelner Schüler bleiben. Bei der Odysseelektüre, wo die Gewandtheit der Schüler zunächst noch nicht vorhanden und der Fortgang also ein langsamerer ist, und wo weniger zahlreiche Wiederholungen sich finden, würde die Unterrichtszeit nicht ausreichen, um das ganze Gedicht zu bewältigen. Hier muß also die Privatlektüre

---

[1]) So auch die Allg. Best. v. 31. März 1882, I. Gr. Unterr. an Gymn. für Preußen und die neuen Lehrpl. v. 1892, S. 26.

[2]) Lehrreich für den Anfänger, wenn auch nicht überall durchführbar, ist Ziller, Bearbeitung des Proömiums zur Odyssee. — Menge, D. Odysseelekt. in LP. 28, 24; 29, 69. — Aßmuß, Z. Einführ. in d. Odyss. Pr. Merseburg 1890.

[3]) So auch NL. S. 26: „Der epische Dialekt wird nicht systematisch durchgenommen, sondern durch Erklärung und gelegentliche Zusammenfassung bei dem Lesen eingeübt."

[4]) So auch NL. S. 28: „Ilias u. Odyssee sind thunlichst ganz zu lesen."

herangezogen werden[1]). Wie diese zu verteilen ist, bleibt den beteiligten Lehrern zu bestimmen überlassen; am zweckmäßigsten geschieht dies in der Weise, daß gewisse ausgewählte Partieen in der Schule gelesen und die dieselben verbindenden Teile parallel in einer von dem Unterrichte zu kontrollierenden Privatlektüre gleichzeitig bewältigt werden[2]). Bei solcher Verteilung kann die ganze Odyssee ohne Belastung der Schüler und Überhastung des Unterrichts in der Sekunda absolviert werden.

Wortschatz. Die etymologische Seite muß bei der Behandlung Homers eine ziemlich breite Behandlung erhalten, weil durch dieselbe die Aneignung eines für das Verständnis unentbehrlichen Vokabelschatzes leichter und sicherer erzielt wird[3]). Bei richtiger Beschränkung und bei methodischer Behandlung wird eine besondere Zusammenstellung der Resultate der historischen Sprachforschung entbehrlich; freilich ist dabei wohl unumgänglich notwendig, daß unter den beteiligten Lehrern eine Verständigung bezüglich der häufig wiederkehrenden Etymologieen stattfinde, denn sonst wird der Schüler genötigt, oft mehrmals nacheinander neue Erklärungen und Bedeutungen sich einzuprägen, ein Übelstand, der regelmäßig zur Unsicherheit und Verwirrung in den Kenntnissen führt. Für die Förderung der etymologischen Seite wird sich besonders fruchtbar erweisen die Präparation. So weit dieselbe im Wörteraufschlagen besteht, hat sie bei der bequemen Einrichtung unserer Wörterbücher keinen geistigen Wert, sondern lediglich den einer mechanischen Handarbeit; der Schüler lernt dabei erfahrungsgemäß nicht einmal die Vokabeln richtig schreiben; daß er genötigt würde, mit eignem Nachdenken an dieselben heranzutreten, ist gar nicht zu erwarten. Dabei ist das Aufschlagen von Vokabeln, namentlich wenn, wie im zehnten Buche und in den letzten Büchern der Ilias, ein ganz ungewöhnlicher, sonst nicht wieder begegnender Wortschatz sich findet, sehr zeitraubend, und es dürfte deshalb wohl angezeigt sein, das herkömmliche Verfahren mit einem die Selbstthätigkeit des Schülers mehr in Anspruch nehmenden zu vertauschen. Ein solches würde sich z. B. in folgender Art gewinnen lassen. Der Lehrer läßt auch in Prima alle diejenigen Vokabeln, welche in dem für die nächste Stunde durchzuarbeitenden Pensum sich finden und an bekannte Wortstämme anzu-

---

[1]) NL. S. 28 gestatten, „soweit das Lesen in der Ursprache nicht möglich ist, behufs Ergänzung die Heranziehung guter Übersetzungen durch den Lehrer“.

[2]) Einen praktischen Vorschlag macht hierzu *Radtke, Der gr. Unterr. Pr. Pleß (abgedr. in EgEW. 3², 81). — Will man ganze, später hinzugefügte Partieen weglassen, so folgt man am besten für die Ilias: Köchly, Iliadis carmina XVI, Leipzig 1861; für die Odyssee: Kirchhoff, Die hom. Odyssee u. ihre Entstehung, Berlin 1879, u. P. Cauer in dessen Ausgabe der Odyssee. Leipzig 1886.

[3]) Vgl. *P. Cauer, Wissenschaft u. Schule in der Homer-Grammatik. Verh. d. 38. Phil.-Vers. (Gießen) 65 ff.

knüpfen sind, in der vorhergehenden Stunde durch die Schüler selbst finden und aufzeichnen, während er für alle Vokabeln, in denen eine solche Anknüpfung nicht möglich ist, einfach die Bedeutung rasch diktiert. Dabei läßt er die öfter vorkommenden und künftig wieder begegnenden im Notizenhefte unterstreichen, zum Zeichen, daß diese wirklich eingeprägt werden müssen, und an diese wird im Fortschritte der Lektüre immer wieder teils Begegnendes angeknüpft, teils wird Neues daraus abgeleitet und alles Zusammengehörige zusammengefaßt[1]). Auf diese Weise wird das Erlernen einer ziemlich großen Zahl von Vokabeln gesichert. Daß man alle lernen könne, wird doch wohl kein Mensch für möglich halten. Es wird dadurch aber auch das rasche Lesen sehr gefördert und namentlich dem Schüler die nötige Zeit und auch die Lust gewonnen, seine Hausarbeit auf andere, weniger mechanische Ziele zu richten, wie dies weiter unten sich zeigen wird. Die Syntax bietet kaum Schwierigkeiten; dafür müssen aber die für die Sprachentwickelung wichtigen Lehren, z. B. der Abschwächung der Pronomina, der parataktischen Verbindung um so sorgfältiger beachtet werden. Eine Hauptsache ist die Festhaltung des Zusammenhangs, der leicht durch Episoden zerstört wird; es wird also in jeder Stunde, namentlich aber am Anfange und Schlusse von Episoden, deren Einordnung in den Gang des Gedichtes und damit dessen Ökonomie festzustellen sein. Auch hier werden sich mannigfache Gruppierungen ermöglichen lassen, welche um Personen, Zeitfolge, Örtlichkeiten eintreten, und deren Auffindung der häuslichen Thätigkeit der Schüler zuzuweisen ist; selbstverständlich reicht die mündliche Vorbereitung nicht aus, sondern der Schüler muß sich auch hier von vornherein ein Sammelheft anlegen, in welches der allmählich zuwachsende Stoff eingetragen wird. Die ästhetische Seite muß durch die unmittelbare Erweckung der Aufmerksamkeit des Schülers für die plastische Kraft der Sprache, die sich in den Beiwörtern zeigt, durch die Betrachtung der Bilder, durch die Erörterung der geschilderten Kunstwerke, aber auch durch die Entwickelung der Empfänglichkeit für alle Töne der Menschenbrust, welche aus dem Dichter heranklingen, entwickelt werden. Durch reichliche Herbeiziehung der deutschen Litteratur muß er nicht bloß dunkle Empfindungen auf diesem Gebiete, sondern auch klare Begriffe erhalten, und vielleicht ist kein Gegenstand des Gymnasialunterrichtes so geeignet, die Jugend mit typischen Gestalten zu versehen und alle Interessenkreise derselben mit neuen und vollkommenen Vorstellungen zu erfüllen, wie die Homerlektüre. Selbstverständlich stellt ein so betriebener Unterricht große Anforderungen

Behandlung der Homerlektüre.

[1]) Unterstützend für den Lehrer: M. Schneidewin, Homerisches Vokabularium sachlich geordnet. Paderborn 1883. — Retzlaff, Vorschule zu Homer. Berlin 1881.

an die Befähigung des Lehrers; denn um Wissen allein handelt es sich hier nicht, auch nicht um Können, sondern es muß die Fähigkeit vorhanden sein, alles das, was den Schülern zum Miterleben nahegebracht werden soll, selbst mitzuerleben. Es bedarf wohl kaum der Hinweisung, daß von der Verwendung antiker Bildwerke in diesem Unterrichte ein recht umfassender Gebrauch gemacht werden kann, wie überhaupt die Anschauung und die aktive Phantasie hier eine ganz ungewöhnliche Entwickelung und Verwendung finden werden. Zur Pflege dieser ästhetischen Seite gehört auch die Aufmerksamkeit auf die Form; dem Lesen der Verse ist die größte Aufmerksamkeit zuzuwenden, und während der Untersekundaner die Verse mit Beobachtung der Verscäsuren lesen muß, gelangt der Obersekundaner dazu, dieselben mit logisch-richtiger Betonung nach Sinn und Interpunktion zu lesen. In Prima tritt das eigentliche Recitieren ein, d. h. das geschmackvolle Lesen nach rhetorischen Gesichtspunkten mit dem erforderlichen Wechsel in Tempo und Modulation. Selbstverständlich erfolgt auch hier das Lesen erst, nachdem das Verständnis des Inhaltes erreicht ist. Sowohl Odyssee als Ilias veranlassen durch eine Fülle von inhaltlich trefflichen Versen zum reichlichen Memorieren derselben, welche auch zugleich als Beispiele für den grammatischen Unterricht gewählt werden können.

Homerische Altertümer. Bei der Lektüre erhält der Schüler auch Kenntnis der homerischen Altertümer, aus denen ihm die Odyssee die Typen der heroischen Staats- und Gesellschaftsverfassung, die Zustände in Haus und Familie, in Handel und Wandel erschließt und ihn mit der Geographie und Topographie bekannt macht. Die Beantwortung aller dieser Fragen wird durch die Schüler aus der Lektüre gefunden, und hier erweisen sich nun die Notizensammlungen ergiebig. Der Lehrer giebt anfangs kleine Muster solcher Behandlung; mit dem Fortgange und namentlich gegen das Ende der Lektüre zieht er die Selbstthätigkeit der besseren Schüler heran, denen er auch hierbei die notwendigen Winke und Direktiven giebt, um sie vor der abschreckenden Wirkung zu bewahren, welche der erste Mißerfolg freudig aufgenommener Arbeiten immer hinterläßt. Die durch die Odysseelektüre gewonnenen Resultate werden bei der Lektüre der Ilias erweitert, auch ergänzt und vertieft. Insbesondere das kriegerische Leben gelangt auf dieser Stufe zu typischer Darstellung, die in den Begriffen von Heldentum, Heldenehre und Vaterlandsliebe gipfelt. Aber auch Erörterungen über den Stand der Kultur auf einzelnen Lebensgebieten bei Griechen und Trojanern, in Ilias und Odyssee, z. B. die Gottesverehrung, die staatlichen Einrichtungen beider Völker gehören hierher, besonders in Prima, wo sie Anlehnung und Verschmelzung mit den aus der deutschen und biblischen

Litteratur gewonnenen Erkenntnissen finden. Welch reiches und fruchtbares Material sich teils in der getrennten Behandlung, teils in der kombinierenden für den deutschen Aufsatz und die Privatarbeiten der Schüler gewinnen läßt, braucht bloß angedeutet zu werden [1]). Wer diesen Unterricht jahrelang erteilt hat, weiß, wie gerne es die Primaner übernehmen, die Grundlagen für diese Besprechungen zu liefern, wenn nur der Lehrer seine Forderungen nicht zu hoch spannt und die oft mehr gutgemeinten als wohlgelungenen Leistungen ermutigt und unterstützt. Diese ganze Thätigkeit legt allerdings namentlich dem jüngeren Lehrer größere Anstrengung auf als den Schülern, da er für die Art seiner Behandlung sich meist auf die eigenen Sammlungen angewiesen sieht. Aber trotzdem kann der Wert dieser Arbeiten gar nicht zu hoch angeschlagen werden, da sie durch das Interesse, welches diese Fragen an und für sich und im Zusammenhange mit der späteren Kulturentwickelung erzeugen, und durch die Möglichkeit einer befriedigenden Lösung auch noch nach dem Schulleben der griechischen Litteratur eine lebhaftere Teilnahme sichern.

Homerische Frage.

Da im Laufe der Lektüre sich häufig Gelegenheit findet, auf die Komposition und Ökonomie der Epen hinzuweisen, so wird es sich am Schlusse nicht umgehen lassen, selbstverständlich auch nur in elementarer Weise, die hauptsächlichsten Ansichten über die Entstehung derselben unter Heranziehung der deutschen Volksepen in typischer Weise von den Schülern teils finden zu lassen, teils sie ihnen zu entwickeln und auf die Konsequenzen für die Auffassung des Volksepos überhaupt hinzuweisen. Die einschlägigen Schriften von Curtius und Bonitz [2]) werden dem Lehrer den Stoff liefern.

Tragiker-Auswahl.

In Prima tritt die Tragikerlektüre neu hinzu [3]). Dieselbe umfaßt einige Dramen des Sophokles und, damit der Schüler versteht, was Aristoteles mit dem *τραγικώτατος* meint, die taurische Iphigenie des Euripides [4]). Letztere muß der Gymnasialprimaner, der die Goethesche Iphigenie liest, auch schon aus diesem Grunde kennen. Äschylus empfiehlt sich nicht, da die Überlieferung häufig verderbt, infolge davon das Verständnis sehr schwierig und eine solch eingehende Besprechung nötig ist, daß die Stücke selbst nicht zu rechter Wirkung kommen. Will man ein-

---

[1]) Vgl. Laas, Der deutsche Aufsatz, S. 186 ff.; Der deutsche Unterricht, S. 337 ff.

[2]) Über den Ursprung der homerischen Gedichte. Wien 1872.

[3]) Eckstein, Lat. u. griech. Unterr. 465 ff. — *G. Richter, Z. Einführ. in d. Tragikerlekt. LP. 9, 93. — W. Stier, Über den König Ödipus. PA. 19, 321. — *Friedrich, Der Philoktet d. Sophokles im erzieh. Unterr. JBwP. 16, 212; 17, 197. — *G. Richter, Die Behandlung der Antigone d. Soph. LP. 7, 71. — *Hasper, D. Feinh. d. Ökonom. u. d. Charakterzeichn. in d. einz. Dram. d. Sophokl. u. d. Kern d. sittl. Ansch. Pr. Glogau 1881. — Heußner, Verwend. graph. Lehrmittel, gezeigt am 4. Stas. d. Antig. LP. 29, 96.

[4]) Die RL. S. 27 gestatten für I nur Sophokles.

mal mit einer besonders guten Klasse etwa den Agamemnon oder die Perser lesen, so muß den Schülern durch Angabe der Vokabeln und durch Aufklärung aller Schwierigkeiten, welche Sprache und Inhalt bieten, vor der eigenen Vorbereitung die Möglichkeit gegeben werden, zu Hause zu einem befriedigenden Resultate zu gelangen.

Verfahren beim Lesen.

Der Lektüre[1]) geht eine kurze Einleitung in die Entwickelung der attischen Tragödie voran, welche zugleich das Theatergebäude und die szenischen Mittel, die Aufführung, die Ausstattung der Schauspieler und des Chores behandelt und das reiche Anschauungsmaterial verwertet. In die Behandlung des speziellen Stückes führt eine kurze Darstellung der Fabel ein, welche alles gelehrt-mythologische Beiwerk beiseite läßt und in der Regel sich mit dem begnügen kann, was die ὑποθέσεις bieten. Die sprachlichen Erklärungen beschränken sich auf die wenigen syntaktischen und dialektischen Besonderheiten; die metrische Einführung muß für das Verständnis der jambischen Trimeter und der anapästischen Systeme volle Sicherheit erreichen; für die Chöre wird sich, soweit dies die Überlieferung gestattet, zwar eine Analyse nicht umgehen lassen; dieselbe ist aber insofern schwierig, als es kaum gelingen wird, der Mehrzahl der Schüler einen klaren Einblick in die Rhythmik und die enge Verbindung zu verschaffen, welche zwischen Form und Gedanken besteht. Auch hier vermag nur Beschränkung auf wirklich etwas stärker hervortretende Partieen einige Garantie auf Erfolg zu gewähren. Die eigentlich metrischen Fragen sind verhältnismäßig leicht zu erledigen, wenn die lyrischen Versmaße des Horaz in richtiger Weise eingeübt sind (s. o. S. 492 f.); in diesem Falle kann selbst mit wenig begabten Cöten die Bewältigung der leichteren logaödischen und daktylisch-trochäischen Chöre ohne Anstrengung und ohne Zeitaufwand erreicht werden. Das Vorlesen des Lehrers ist dabei sehr nötig, weil er es allein in der Hand hat, den Schülern einen Begriff von Rhythmus und Übereinstimmung von Form und Gedanken beizubringen. Der Versuch, in zwei Halbchören mit musikalischer Präzision lesen zu lassen, wird stets gelingen, wenn der Gesangunterricht etwas taugt; doch ist die Wirkung nicht so bedeutend, daß ein erheblicher Zeitaufwand dafür zu rechtfertigen wäre. Überall ist auf den Zusammenhang und den Fortschritt der Handlung die größte Aufmerksamkeit zu wenden; schon im Laufe der Lektüre wird der Schüler mit der Schürzung des Knotens bekannt, Peripetie, Lösung, Charaktere ziehen seine Aufmerksamkeit auf sich, und auch hier werden von vornherein Notizensammlungen angelegt. Es macht keine Schwierigkeit, namentlich wenn der König

[1]) NL. verlangen S. 27: „Sophokl. ist mit den Schülern eine Zeitlang gemeinsam vorzubereiten.“

Ödipus gelesen wird, den Schüler im Verlaufe der Lektüre mit den Hauptgedanken der aristotelischen Theorie vertraut zu machen, für die er selbst die Belege findet. Diese Übungen im Vereine mit der Lessingschen Dramaturgie ergeben das Material für die zusammenfassende Behandlung des Dramas, welche auf der obersten Stufe zu erfolgen hat. Am Schlusse der Lektüre wird das Stück noch einmal in 3—4 Stunden rasch und ohne Aufenthalt bei sprachlichen Dingen wiederholt, wobei das deutsche Lesen auch mit verteilten Rollen geschehen kann; jede Geschmacklosigkeit, Stümperei und Unkenntnis der Übersetzung, namentlich aber auch der ton- und empfindungslose Vortrag müssen unerbittlich zurückgewiesen werden. Wenn sich auf diese Weise nach den früheren Einzelrepetitionen der gewöhnlichen Aufgaben ein Totaleindruck gebildet hat, schließen sich die Besprechungen an, welche zwar nicht die Lektüre zu ersetzen, aber ihren Gewinn erst sicher zu stellen vermögen[1]). Sie beziehen sich auf die Inhaltsangabe und Entwickelung der sittlichen Idee, die Anlage mit besonderer Berücksichtigung der Peripetie, die Charakteristiken der Haupt- und Nebenpersonen, die Darstellung der szenischen Verhältnisse[2]), den Nachweis des Einflusses der Heimat, Erziehung und Umgebung auf Sprache und Denkart des Dichters (Bilder und Ausdrücke aus dem Seeleben, Anschauungen der Demokratie ꝛc.), die Rolle des Chores, Inhalt und Bedeutung der Chorlieder, das Metrische, endlich bei besonderer Lust oder Befähigung einzelner Schüler auch auf Nachbildungen besonders schöner Szenen oder Chorlieder in gut deutscher Sprache. Alle diese Arbeiten werden von den Schülern geliefert und in freien, jedoch nicht auswendig gelernten, sondern besser nur sorgfältig disponierten Vorträgen vor der Klasse mitgeteilt, selbstverständlich nachher von der Klasse, und wo es nötig ist, endgültig durch den Lehrer richtig gestellt event. ergänzt. Nach dem mehr oder minder befriedigenden Ausfall dieser Leistungen kann der letztere sich ein begründetes Urteil bilden, ob seine Behandlung der Lektüre den rechten Erfolg erzielt hat oder nicht; sie bilden auf diese Weise für den aufmerksamen und aufrichtigen Lehrer ein sehr wertvolles Mittel für Erkenntnis und Kritik seiner eigenen Leistungen. Vor allen überspannten Forderungen ist hier ernsthaft zu warnen; wenn es Lehrer giebt, die bei dieser Gelegenheit von ihren Schülern wissenschaftliche Abhandlungen verlangen, so ist dies der sicherste Weg, dieselben von ernster und liebevoller Behandlung der Aufgaben abzuschrecken; es muß vielmehr

[1]) NL. S. 28 verlangen: „Bei der Behandlung sophokl. Stücke ist nach vorausgeschickter Übersetzung und Einzelerklärung vor allem der Ideengehalt und dann das Verständnis der Kunstform dem Schüler zu erschließen.“

[2]) Hierfür leistet dem Lehrer die besten Dienste: *Schönborn, Die Szene der Hellenen. — Außerdem *G. Freitag, Technik d. Dramas.

hier stets der Grundsatz in Erinnerung behalten werden, daß das Beste oft ein Feind des Guten ist. An der Lösung der Aufgaben beteiligen sich alle Schüler nach der Abstufung ihres individuellen Vermögens. Man kann, um in letzter Hinsicht sicher zu gehen, den Schülern selbst die Auswahl unter den gestellten Thematen überlassen: sie werden dies meist unter sich in der zweckmäßigsten Weise ordnen; auch schadet eine mehrfache Behandlung derselben Aufgabe aus naheliegenden Gründen nicht. Einige Chöre und eine Anzahl von inhaltlich wertvollen Versen werden auswendig gelernt.

Wenn auf dem dargelegten Wege ohne Zweifel eine sichere und lebendige Kenntnis der griechischen Sprache erreicht werden kann, so wird doch der Gewinn noch höher gestellt werden dürfen, daß eine umfassende, gründliche, mit Liebe und Interesse betriebene Lektüre herbeigeführt wird, und auf solchem Wege eine Reihe der besten Bildungselemente unseren Gymnasien gesichert bleibt.

In allen Schriftstellern, welche Gegenstand der Schullektüre sind, müssen die Schüler so weit gebracht werden, daß sie Abschnitte, die keine besonderen Schwierigkeiten bieten, ohne Vorbereitung gewandt und rasch lesen können; dies ist das einzige Kriterium, daß die sprachliche Einführung in den Schriftsteller als beendet angesehen werden und das Lesen nun einen rascheren Gang, bisweilen — doch wegen der Gefahr der Oberflächlichkeit nicht allzuhäufig — auch die Form des Extemporierens d. h. des Übersetzens ohne häusliche Vorbereitung annehmen kann. Nur wenn die Schüler diese Fertigkeit erreicht haben, kann von ihnen eine mehr oder minder umfangreiche häusliche Lektüre größerer Abschnitte, insbesondere aus Herodot und Homer, gefordert werden.

Privatlektüre.

Es tritt schließlich noch die Frage heran, inwieweit und in welcher Art die Privatthätigkeit der Schüler für die griechische Litteratur in Anspruch genommen werden soll und darf[1]). In Sekunda hat eine solche Thätigkeit keine Wirkung und keinen Wert, wenn sie nicht von dem Lehrer geleitet und kontrolliert wird. Gegenstand derselben wird Homers Odyssee (s. o. S. 519 f.) und Herodot sein. Und zwar wird der Stoff etwa so zu verteilen sein, daß Odyssee Buch 1, 325 bis Buch 9 inkl. der Untersekunda, 10—24 der Obersekunda zufallen; hiervon wird jedesmal ungefähr die Hälfte in der Klasse, die Hälfte zu Hause gelesen, wobei Buch 4 und 24 in die Ferien zwischen Unter- und Obersekunda bezw. O II und U I fallen. Von Herodot wird ungefähr der Umfang eines Buches der Privatlektüre zukommen; die Auswahl wird so zu treffen sein,

[1]) Rich. Schenk, D. Bildungsziel d. G. u. d. Privatlekt. ZGW. 1891, 264. — Mahn in NJP. 1891, 70.

daß die für den Fortschritt der Erzählung nicht in Betracht kommenden Episoden der Privatlektüre zufallen. Für Prima kann eine sichere Rechnung auf das Privatstudium für die griechische Litteratur nicht mit gleicher Bestimmtheit gemacht werden. Im allgemeinen wird allerdings die schon in Sekunda eintretende Betonung derselben und ihre eigene Vortrefflichkeit auch in Prima wirksam sein, und wo keine besondere Neigung der Schüler entgegentritt für einen andern Gegenstand des Unterrichts, sowie in allen Fällen, wo der Schüler den Rat des Lehrers für seine Privatlektüre verlangt, wird der Einfluß des letzteren sich nach dieser Richtung unbedenklich geltend machen dürfen. Aber wenn man alles dieses annimmt und weiter zugiebt, daß die Behandlung der griechischen Lektüre in der Schule besonders lebhaft, geistvoll und anziehend ist, so werden doch immer Schüler vorhanden sein, deren Neigung auf andere Unterrichtsgebiete gerichtet ist. Diese gegen ihren Willen mit ihrer Privatthätigkeit bei der griechischen Litteratur festzubannen, würde soviel sein, als den Segen freiwilliger und selbstthätiger Arbeit zerstören. Also für den lehrplanmäßigen Unterricht sollte hier direkt oder indirekt die Privatthätigkeit nicht in Anspruch genommen werden. Es wird dies aber auch gar nicht notwendig sein. Die Schule kann und soll nicht mehr anstreben, als die Schüler mit der Fähigkeit auszurüsten, das Verlangen zu befriedigen, welches sie nach der Kenntnis der klassischen Welt erweckt. Ist dies in richtiger und ausreichender Weise geschehen, so muß und kann der privaten Arbeit während und nach der Schulzeit überlassen werden, den richtigen Weg zur Befriedigung dieser Neigung zu finden. Dadurch wird nicht ausgeschlossen, daß der Lehrer alljährlich ein Verzeichnis derjenigen Schriften giebt, welche sich für das Privatstudium der Primaner besonders empfehlen. Dasselbe wird nach der Individualität des Lehrers und der Klasse mannigfach wechselnd sich gestalten; aber im allgemeinen müßte doch die Auswahl nach dem Gesichtspunkte erfolgen, daß durch die zu lesenden Schriften die Schullektüre ergänzt werden soll; vielleicht empfehlen sich also besonders Tragiker, Lyriker[1]) und Thukydides; Plato wird in der Regel zu schwierig sein. Bei einer Auswahl aus den Lyrikern würden nur solche Gedichte zu empfehlen sein, welche von Horaz oder den deutschen Anakreontikern nachgebildet worden sind, weil hier noch am ersten das Interesse der Schüler vorhanden sein wird, da ihnen der Inhalt völlig klar ist und der Reiz der Vergleichung mit dem Originale fast immer seine Wirkung thut. Zugleich wird die Schule von jedem gewissenhaften Lehrer erwarten dürfen, daß er dem ausge-

[1]) Alfr. Biese, NJP. 1891, 415.

sprochenen Verlangen einzelner Schüler, sie dabei mit Rat und That zu unterstützen, freundlich und teilnehmend entgegenkommt. Insbesondere aber wird die Tradition, bei der Abiturientenprüfung wenigstens von seiten der begabteren Schüler größere selbständige Arbeiten zu erhalten, auf die Förderung privater Thätigkeit von größtem und bestem Einflusse sein. Zur Begründung einer solchen wird beitragen, wenn der Ordinarius der Prima durch Aufstellung passender und im Gesichtskreise der Schüler liegender Themen die Anregung und durch zweckmäßige Hilfe und Anleitung auch die entsprechende Förderung und Ermutigung giebt.

Freilich wird auch künftig nicht verhindert werden können, daß die größere Anzahl der Schüler die klassischen Studien nach ihrer Schulzeit brach liegen läßt. Es hilft nichts, sich darüber Illusionen zu machen und immer zu thun, als ob dies anders wäre oder anders werden könne; denn damit giebt man zu, was doch nicht richtig ist, daß die Schule an diesem Zustande schuld sei.

Die meisten Menschen sind mittelmäßig angelegt, und es ist oder scheint ihnen wenigstens unmöglich, bei der auch auf geistigem Gebiete soweit vorgeschrittenen Arbeitsteilung sich noch mit „Nebendingen“ zu beschäftigen. Verzichten doch sogar sehr viele auf die Fortsetzung eigener wissenschaftlicher Thätigkeit in dem Berufsstudium, und doch wird kein Mensch die ganz anders gestellte Hochschule für ein solches Verhältnis verantwortlich machen wollen. Nimmt man nun noch den Umstand dazu, daß die Sprach- und Sachkenntnis — wenn sie es überhaupt je war — bei dem Mangel an Übung sehr bald nicht mehr ausreichend sein wird, um ohne besondere Anstrengung eine Beschäftigung mit der fremdsprachlichen Litteratur zu gestatten, und daß das bloße Nippen in unbeschäftigten Augenblicken auch nicht zu einem der Rede werten Gewinne genügt, sowie daß die griechische Litteratur noch in weit intensiverer Weise als die lateinische und die moderne vertraute und eingehende Bekanntschaft erfordert, wenn sie ihre schönsten Früchte zeitigen soll, so wird vielleicht das Urteil sich billiger gestalten. Die griechische und lateinische Litteratur ist darin nicht anders gestellt als die deutsche, französische und englische, als die Mathematik, die Geschichte, die Geographie und die Naturwissenschaften: wenn man über ihren Wert als Bildungsmittel der Jugend nach der selbständigen Pflege urteilen wollte, welche sie außerhalb der fachlichen und beruflichen Beschäftigung nach Beendigung des Schulbesuchs finden, so würde man ihnen gar häufig jeden Bildungswert absprechen müssen.

Aber den hohen geistigen Gewinn, welchen eine fortgesetzte Beschäftigung mit der antiken Litteratur bietet, wird doch eine Anzahl von Schülern sicherlich erringen: die begabteren, fleißigeren, strebsameren

werden zur Überwindung der sachlichen und sprachlichen Schwierigkeiten gelangen. Wenn ihnen dieses äußere Hindernis nicht mehr im Wege steht, werden sie sich immer von neuem angezogen fühlen von der ewigen Jugend und wahren Menschlichkeit, von der Fülle der Belehrung und Erhebung, sowie des Genusses, die ihnen in den Werken hellenischen Geistes entgegentritt. Und je tiefer sie in die Litteratur ihres eigenen Volkes eindringen, um so eindringlicher werden sie die Lehre empfangen, daß ohne das Verständnis der griechischen die allseitige Erfassung der heimischen Schriften nicht möglich ist. Lessing, Schiller, Goethe hängen durch tausend feine Fasern mit hellenischer Denkweise zusammen: viele derselben kann schon die Schule verständlich machen. Aber wir dürfen uns doch auch der Hoffnung hingeben, daß der ideale Sinn und das ideale Streben, der Stolz und die tiefste Eigentümlichkeit unseres Volkes, sowie die Einsicht, daß Kunst und Wissenschaft zum täglichen Brot eines großen Volkes gehören, auch ferner lebendig bleiben werden. Wird diese Erwartung sich erfüllen, dann werden die Anregungen und Grundlagen, die unsere höheren Schulen gerade durch die Vermittelung der reichen geistigen Schätze der griechischen Litteratur geben können, ausreichen, um an den erhabensten und herrlichsten Schöpfungen der Poesie, an der großartigen und unübertroffenen Kenntnis und Darstellung alles Großen und Schönen in der Natur und im Menschenleben unsere Jugend mit Andacht, Begeisterung und Pietät zu erfüllen für die höchsten geistigen Interessen der Menschheit, Staat und Humanität, Kunst und Wissenschaft.

---

3. Das Hebräische [1].

§ 48. Stellung im Lehrplane und Unterrichtsverfahren.

Allgemeine Erwägungen.

Aus dem im Reformationszeitalter nach den Bedürfnissen des theologischen Studiums sich entwickelnden Charakter des Gymnasiums erklärt es sich, daß entgegen der Bestimmung, wonach diese Anstalten allgemeine Vorbildung für das akademische Studium geben sollen, ein lediglich einem Fachstudium dienender Unterricht noch immer beibehalten wird. Durch

[1]) Rieder, Zum Unterr. in d. hebr. Sprache. NJP. 124, 94. — Graefenhan, Statistisches über den hebr. Unterr. ZGW. 20, 517. 881. — Rath, Vorschl. zu einer vereinfachten prakt. Schulgr. d. hebr. Spr., ebd. 29, 513; 30, 85. — Alb. Voß, Zum hebr. Unt. Pr. Hildesheim 1873. — P. Dörwald, Z. hebr. Unterr. LP. 15, 23, u. Z. Behandl. d. hebr. Synt., ebd. 19, 34; 25, 9; 30, 86 u. NJP. 146, 191. — K. Schulz, Der durch d. Eigentüml. d. hebr. Sprache gebot. Lehrg. LP. 22, 104. — Bake, Pr. Rheine 1890.

die Notwendigkeit läßt sich heute diese Einrichtung nicht mehr rechtfertigen; denn es kommt alljährlich eine nicht kleine Anzahl von Theologen zum akademischen Studium, ohne Hebräisch vorher erlernt zu haben, und dieselbe bewältigt die Erlernung dieser Sprache, ohne daß über die Ergebnisse größere Klagen laut werden, als z. B. für die Philologen die Forderung des Indischen event. des Altdeutschen, für den Mediziner die genauerer Kenntnis der Naturwissenschaft hervorrufen müßten. Für das Gymnasium ist diese Frage nicht so unerheblich. Denn erstlich wirkt, wenn der Unterricht nicht richtig erteilt wird, für mittelmäßige Köpfe die Erlernung einer weiteren Sprache, die noch dazu einem ganz anderen Sprachstamm angehört, nicht nur verwirrend und zersplitternd, sondern sie legt auch keine geringen Anstrengungen auf und führt leicht zur Überbürdung. Jedenfalls dürfte es ausreichen, wenn, wie dies im Großherzogtum Hessen der Fall ist, die Erlernung auf die Prima beschränkt wird. Bei der schon entwickelten Sprachempfänglichkeit der Primaner und der meist kleinen Schülerzahl, sowie der höchst einfachen Syntax genügt ein zweijähriger Kursus, um die Formenlehre und die Hauptlehren der Syntax einzuprägen und einzuüben und ein ganz erhebliches Maß von Lektüre zu bewältigen; eine weitergehende Anleitung braucht die Schule nicht zu geben. Zugleich zeigt aber die Beibehaltung des Hebräischen im Lehrplane unserer Gymnasien, wie leicht es durchzuführen wäre, auch für andere Berufszweige eine eigens für deren Zwecke berechnete, für das Universitätsstudium vorbereitende Anweisung zu geben [1].

Unterrichtsverfahren.

Der Unterricht geht durchaus vom Sprachstoffe einer historischen Schrift des A. T. aus, eine Chrestomathie ist völlig überflüssig. Da man es mit inhaltlich durchaus dem Schüler bekanntem Stoffe zu thun hat, ist es viel leichter als in jedem sonstigen Sprachunterrichte möglich, an den ersten Kapiteln der Genesis alles Sprachliche zu bewältigen. Schon die Erlernung des Lesens nötigt zu sehr langsamem Fortschritte, und dabei ist es sehr gut durchzuführen, die Lehre vom Artikel, von den Pronomina, Zahlwörtern ꝛc. anzuknüpfen, und die Lehre von der Assimilation, von der Konsonantenerweichung und -verhärtung und alle sonstigen lautlichen Gesetze einzuüben. Bei dem Verbum kann von vornherein deduktiv verfahren werden: die Klarlegung der Prä- und Afformative und der Pronominalsuffixe bildet zugleich die Grundlage für die Behandlung der Nominalsuffixe. Im übrigen unterscheidet sich der Lehrgang nicht von dem der klassischen Sprachen, nur daß es sich hier um außerordentlich einfache Verhältnisse handelt, welche den Unterricht noch mehr er-

[1] Darin hat Ziller, Grundlegung f. d. erzieh. Unterr. S. 126 ff., recht. — Vgl. Peter, Die Reform d. Gymn. Jena 1874.

leichtern. Nur die Behandlung des Wörteraufschlagens erfordert eine gründlichere Anleitung, die aber zugleich eine stete Übung in der Anwendung des grammatischen Lehrstoffes ist.

Schreibübungen.

Man hat aus dem klassischen Sprachunterrichte auch die schriftlichen Übungen auf den hebräischen Unterricht übertragen, und grundsätzlich läßt sich dagegen nichts sagen, namentlich, da es sich hier um Einübung der dem Anfänger recht fremd entgegentretenden Schriftzeichen handelt. Aber diese Übungen dürfen doch nur in großer Beschränkung vorgenommen werden, da in der hebräischen Sprache nicht die Einübung schwieriger und leicht zu verwechselnder Formen das Ziel ist, die eigentlich nur in der Konjugation vorhanden sind, und eine fein ausgearbeitete Satzlehre wenigstens für die Schulzwecke gar nicht zur Verwendung gelangen kann. Als Maßregel der Kontrolle aber für den Lehrer haben bei der geringen Schülerzahl schriftliche Übungen hier keine Berechtigung.

Lektüre.

Die Lektüre wird sich am besten auf die historischen Bücher und die Psalmen beschränken; denn die Propheten enthalten inhaltlich so große Schwierigkeiten, welche durch die oft streitige Erklärung noch erhöht werden, daß man sie dem Schüler fernhalten sollte.

B. Die neueren Sprachen[1]).

Allgemeine Erwägungen.

Die neueren Sprachen haben in einigen Beziehungen eine andere Stellung an unseren höheren Lehranstalten als die alten. Zunächst erschließen sie neben der Muttersprache die wichtigsten Quellen für die moderne Kultur und besitzen hierin ihren eigentümlichen Wert; gleich den alten üben sie die Denkkraft, aber doch wieder in mannigfach anderer Weise; so ergänzen sie die antike Bildung für das Gymnasium und begründen die quellenmäßige Erfassung der modernen mit für die übrigen Lehranstalten. Sie können allerdings auch die Einführung in die Grammatik und damit die Grundlage der grammatischen Bildung überhaupt abgeben; dies ist der Fall, wenn, wie an den Realschulen oder an den höheren Bürgerschulen, der grundlegende grammatische Unterricht am

[1]) Für die Orientierung auf dem Gebiete der neueren Sprachen: B. Schmitz, Encyklopädie des philol. Studiums d. neueren Sprachen u. Ergänzungshefte. 2. Aufl. Leipzig 1876. — Instruktionen f. d. Unterr. in d. Realsch. Österreichs. Wien 1885, S. 80—91. — O. Wendt, Encyklop. d. franz. Unterr. Hannover 1888.

Französischen erteilt wird. In diesem Falle wird ihre Betreibung sich von derjenigen unterscheiden, welche an den Gymnasien und Realgymnasien Platz greift. Letztere findet eine Analogie in der Stellung des Griechischen am Gymnasium. Es wird nämlich auch in den neueren Sprachen der grammatische Unterricht sich auf das denselben Eigentümliche beschränken und in die Lektüre der Schwerpunkt verlegt werden. Dazu kommt aber bei den neueren Sprachen die Eigentümlichkeit, daß es sich hier um lebende Sprachen handelt, die im Verkehre gesprochen und verstanden werden sollen; infolge davon muß auf die Aussprache und die Bildung des Ohres eine weit größere Aufmerksamkeit gerichtet werden.

1. Das Französische[1]).

§ 49. Das Französische an den Gymnasien.

Anordnung des franz. Unterrichts.

In Preußen und den übrigen deutschen Staaten sind die Anfänge des französischen Unterrichts mit vier oder fünf Stunden nach Quarta

[1]) Litteratur: Wiese, Verordn. u. Ges. 1², 85 (1³, 55. 66. 118. 141. 193). — DE.W. XI. 51; Pm. II. 64; Sch. II. 70; W. XVII. 71; XIX. 77; Pr. VI. 71; *H. I. 76 u. III. 82; Sa. IV. 77; Pos. V. 79; SchH. I. 80; *Rh. III. 87. — Instrukt. f. d. Unterr. an d. Realsch. in Österreich. Wien 1885, S. 53—79. — Caspers, Vorschlag einer zweckmäßigen Methode, die franz. Sprache in d. Gymn. zu lehren. — Weigand in Herrigs Archiv 1858, 256 ff. — Zandt, Über Stellung u. Aufgabe d. franz. Unterr. an Gelehrtenschulen. Karlsruhe 1856. — *Baumgarten in EgEW. 2², 647; die übrige Litteratur findet man im Systematischen Verzeichnis der Programmabhandlungen von Varnhagen. Leipzig 1877, S. 88 ff. 2. Aufl. besorgt v. J. Martin. Leipzig 1893. — E. Stengel, Ziele u. Wege d. Unterr. in d. neueren Sprachen. PA. 23, 377 — *Körting, Gedanken u. Bemerk. über das Studium der neueren Spr. Heilbronn 1883. — *Quosque tandem? Der Sprachunterricht muß umkehren. Heilbronn 1886. — Breymann und Möller, Zur Reform d. neusprachl. Unterr. München 1884. — Bierbaum, D. Reform d. fremdsprachl. Unterr. Kassel 1886. — W. Förster, Z. f. neufranz. Spr. u. Litterat. 4, 46 f. — Verh. d. neusprachl. Sekt. d. 37. u. 38. Philol.-Vers. u. d. pädag. d. 36. Philol.-Vers. — Körting, Franz. Unterr. auf d. Gymn. NJP. 102, 121. — Völcker, Z. franz. Unterr. ebd. 122, 131. 182. 235. — J. S., Das Franz. im Gymn.-Unterr., ebd. 128, 214. — Imelmann, Über den franz. Unterr. auf Gymn. ZGW. 21, 19. — Heimbrod, D. franz. Spr. auf uns. Gymn., ebd. 21, 897. — *v. Sallwürk, Der Lehrgehalt d. franz. Unterr. auf uns. Gymn., ebd. 27, 705. — Pfundheller, Über d. Unterr. im Franz. an d. Gymn., ebd. 30, 167. — *F. Hornemann, Zur Ref. d. neusprachl. Unterr. auf h. Lehranst. Hannover H. 1 u. 2. 1885 u. 86. — *Kühn, Zur Meth. d. franz. Unterr. Wiesbaden 1883, u. Verh. d. neuphilol. Sekt. d. 38. Philol.-Vers. Gießen 1885. — D. Asher, Unterr. in neueren Sprach. Berlin 1881. — W. Bertram, Neue Beitr. zur Feststellung d. gegenw. franz. Sprachgebr. nebst Bemerk. über versch. Punkte d. neusprachl. Meth. PA. 17, 529. — Rambeau, D. franz. u. engl. Unterr. Hamburg 1886. — Foth, Der franz. Unterr. auf d. Gymn. Leipzig 1887. — Tanger, Muß der Sprachunterricht umkehren? Berlin 1888. — Josupeit, D. franz. Unterr. im Gymn. Progr. Rastenburg 1888, u. D. franz. Elem.-Unterr. im Gymn. nach d. Schulreform v. 1892. Pr. Rastenburg 1893 — Thümen, Zum franz. Unterr. auf Gymn. ZGW. 41, 194. — Schröer, Wissenschaft u. Schule. Leipzig 1887. — Lattmann im Pr. Clausthal 1888 S. 4. 22 und Über den in V z. beginn. lat. Unterr. Göttingen 1889 S. 37 ff. — Schneider, NJP. 140, 149. — A. v. Roden, Inwiefern muß der Sprachunterricht umkehren? Marburg 1890. — R. Meyer, Über franz. Unterricht. Neuere Sprachen I. — *O. Kares, Beitr. zu einer wissenschaftl. Begründung d. fremdsprachl. Lehrverfahrens. Berlin 1893. — *M. Bréal, De l'enseignement des largues vivantes. Paris 1893. —

gelegt; nur in Bayern ist der Anfang bis zu U II hinausgeschoben. Wenn in Quarta begonnen wird, muß der Unterricht möglichst breit angelegt werden — in Hessen und Baden sind fünf Stunden dafür bestimmt — um eine gründliche Einführung in die französische Aussprache herbeizuführen. Die Hauptbehandlung der Formenlehre und der einfacheren syntaktischen Fragen schließt in O III oder in U II ab, so daß der Sekunda und Prima die Wiederholung, Ausführung und Befestigung der Syntax zufällt[1]).

Dem ersten Unterrichte[2]) wird ein Lesebuch zu Grunde gelegt, welches möglichst früh, am besten von Anfang an, zusammenhängende kleine und leichte Lesestücke von einem tüchtigen Gehalte bietet[3]); bei unregel- Anfangsunterricht.

Eine Beurteilung von Lehrbüchern für d. franz. Unterr. giebt: DC.Sch-H. 1, S. 260 ff. u. 363 ff. — Plötz, Zweck u. Meth. d. franz. Unterr.-Bücher von Plötz. — v. Sallwürk, Der gegenw. Stand d. franz. Schulgr. PA. 22, 1. — JHS. 1, 218; 2 B. 123. 139 u. s. w. — Vgl. außerdem die fortlaufenden Besprechungen in Archiv f. d. Studium der neueren Sprachen, Zeitschr. für französische Sprache und Litteratur, Litteraturblatt f. germ. u. rom. Philologie, Franco-Gallia, Neuphilologisches Centralblatt, Phonetische Studien und Die neueren Sprachen. — Ausbildung der Lehrer: M. A. Fischer, Vorbereitung u. Ausbildung von Lehrern d. franz. Spr. f. G. u. R. ZhU. 2, 212, 217. — *H. Breymann, Wünsche u. Hoffn., betr. d. Stud. d. neueren Spr. an Schule u. Universität. München u. Leipzig 1885. — *Schmeding, D. Aufenthalt d. Neuphil. u. d. Stud. neu. Sprachen im Ausland. 2. Aufl. Berlin 1888. — A. Bechtel, Zur prakt. Ausbild. d. Lehrer d. neueren Spr. ZRW. 2, 20. — Thun, Über Stud. u. Sprechen neuerer Spr. COR. 10, 265. — *Ihne, Verh. d. 38. Phil.-Vers. Gießen 1885. — C. Th. Lion, D. franz. Unt. auf d. Schulen Frankreichs. Pr. Langensalza 1869. — Körting, Neuphilol. Essays. Heilbronn 1887. — *Schröer, Wissensch. u. Schule. Leipzig 1887 u. Der Studienaufenthalt deut. Philol. in Engl. Deut. Wochenbl. 3, 362 (24. Juli 1890). — *Steph. Waetzoldt, D. Aufgab. d. neusprachl. Unterr. u. d. Vorbildung d. Lehrer. Berlin 1892. — A. Rambeau, Die offiziellen Anforderungen in Bezug auf die Sprechfertigkeit der Lehrer der neueren Sprachen und die realen Verhältnisse. Phonet. Stud. VI, 63 ff. — Dem Anfänger nützliche Schriften bei Frick, LP. 18, 104. — W. Mangold, D. neue Lehrpl. d. franz. i. G. ZGW. 1893, 657.

[1]) NL. suchen einen Abschluß der Syntax in U II herbeizuführen und weisen O II u. I „Synonymisches und Stilistisches, sowie gelegentliche zusammenfassende grammatische Wiederholungen“ zu.

[2]) Laubert im Pr. Danzig 1862 S. 12 ff. — *Quaas, Probe eines ersten franz. Unterr. JVwP. 3, 177. — H. Loewe, Anfangsunterr. im Franz. Verhandl. d. neusprachl. Sekt. d. 37. Phil.-Vers. Dessau 1884. — G. Völcker, Franz. Elem.-Unterr. nach Perthes. NJP. 132, 575. — *Klotzsch, D. franz. Unterr. in h. Lehranst. während der beiden ersten Schuljahre. Progr. 1879, Meth. d. fremdsprachl Unterr. Pr. Realsch. Borna 1883 (in ähnl. Sinne) u. D. Lehrg. in d. franz. Unterr. d. V. Pr. Realsch. Borna 1891. — Böttcher, Der franz. Unterr. in V u. IV. d. Gymn. Herrigs Arch. 76 H. 4. — Löwe, Lehrgang d. franz. Sprache. Berlin 1885. — *Kühn, D. franz. Anf.-Unterr. Bielefeld u. Leipzig 1887. — *Rambeau, D. erste Lesestück u. Überleit. v. d. Lekt. z. Gramm. LP. 9, 93. — *R. Rieger, Behandl. einer Lektion in Plötz franz. Elementargramm., ebd. 7, 108, der zugleich zeigt, wie man auch trotz der Mängel der — übrigens in neuester Zeit gut umgearbeiteten — Plötzschen Bücher verständig unterrichten kann. — Dieselbe Tendenz verfolgen: K. Jäger, D. franz. Anf.-Unterr. im G. Progr. Büdingen 1887 S. 9 ff. — Ad. Korell, Z. analyt.-indukt. Meth. d. franz. Unterr. Pr. Realg. Frankfurt a. O. 1889; vgl. C. Althaus in Herrigs Arch. 78, 323 u. Zweck u. Meth. d. franz. Unterrichtsb. v. K. Plötz. 6. Aufl. Berlin 1892. — E. Weber, Anf.-Unterr. im Franz. Pr. Franz. Gymn. Berlin 1892. — W. Kirschten, D. franz. Anf.-Unterr. Pr. Gymn. Eisenberg 1893. — *A. Ohlert, Meth. Anleit. z. Unterr. im Franz. Hannover 1893. S. auch S. 534 A. 6.

[3]) NL. S. 38: „Die ersten Versuche im Sprechen haben sich an den umzuformenden Lesestoff des methodisch angelegten Elementar- und Lesebuchs anzulehnen, das propä-

mäßigen Zeitwörtern 2c. wird man sich nicht weiter aufhalten, sondern sie einfach als Vokabeln lernen lassen. Die Unterrichtsbehandlung ist wesentlich induktiv, indem der Schüler zu recht vielem Selbstfinden, Selbstbeobachten angehalten wird [1]). So wird er sich die Entstehung der Deklination selbst ableiten können [2]), und die deduktive Anwendung wird ihm leichter von statten gehen. Die Konjugation braucht nicht in dieser Weise behandelt zu werden, da ihm der Begriff derselben vollständig klar ist. Alle einfachen syntaktischen Dinge lernt er durch Selbstbeobachtung und eigenes Schließen. Doch ist diese grammatische Thätigkeit nicht die Hauptsache, wenn sie selbstverständlich auch von recht großer Wichtigkeit ist und nach bestimmtem Plane stets sammelnd und zusammenfassend vorgehen muß [3]).

Aussprache. Der Schwerpunkt des Unterrichts fällt im Anfange der Aussprache zu. Man muß sich hier von vornherein vor Verstiegenheiten hüten, die leicht zu einer nutzlosen Kraftverschwendung führen [4]). Es kann weder Aufgabe des Gymnasiums noch der Realanstalten sein, eine national französische Aussprache herbeizuführen. Denn wenn dies auch überhaupt erreichbar wäre, was einfach unmöglich ist, so würden dazu Anstrengungen erforderlich sein und so massenhafte Übungen vorgenommen werden müssen, daß die Zeit dafür auf keiner Schule zu finden wäre. Dazu müßten diese Übungen durch so vielfache Gelegenheit zum Hören richtiger Sprache unterstützt werden [5]), daß es nicht denkbar ist, diese je in Deutschland herzustellen; aber aus Büchern ist dieselbe nicht zu lernen, da alle Leseregeln unzulänglich sind, selbst wenn sie nicht auf die deutsche Aussprache als Analogie zurückgreifen, die ja überall wieder verschieden ist. Man hat nun vorgeschlagen, eine wissenschaftliche Behandlung der Lautlehre in die Schule einzuführen, und im Übereifer, den junge Disziplinen leicht hervorrufen, hat man geglaubt, damit alle Schäden der bisherigen mangelhaften Aussprache zu heilen [6]). Es wäre leicht, durch die Probe zu er-

---

deutisch die Grundlage für Grammatik, Lektüre, mündliche und schriftliche Übungen zu bilden hat."

1) NL. S. 38: „Das Verständnis ist induktiv durch Beispiele und Mustersätze vorzubereiten."

2) Löffler, Über franz. Deklin. ZNW. 2, 29.

3) NL. S. 37: „Allgemeine Begriffsbestimmungen sind an lateinlehrenden Schulen ganz zu meiden."

4) Vgl. darüber die verständigen Ansichten von Körting, Gedanken u. Bemerk. über das Stud. d. neueren Sprach. 31 f. — Sehr sanguinisch Rohl, Pädag. 2, 178 ff. — E. Weber, Die Stell. d. Ausspr. im fremdspr. Unterr. Berlin 1892.

5) J. P. Müller, Bemerk. z. d. Art. Wissen u. Können im fremdsprachl. Unterr. ZhU. 10, 361.

6) Bohnemann, Die neuesten Vorschl. z. Reform d. franz. u. engl. Sprachunterr. PA. 27, 657. — Klinghardt, Neusprachl. Reformlitteratur, ebd. 27, 513. 699. — *Münch, Reformbeweg. auf d. Geb. d. neusprachl. Unterr., ebd. 28, 520. — Rohde, Die Lautphysiolog. und d.

weisen, wie ungerechtfertigt eine solche Annahme ist, die durch Theorie und richtige Gestaltung einzelner Laute hofft, bei Schülern eine korrekte Aussprache zu erzielen. Abgesehen davon, daß die Aussprache dieser Theoretiker selbst bisweilen wenig für die Wirksamkeit ihrer Heilmittel spricht, läßt sich auch theoretisch erweisen, daß ein solches Verfahren nicht die gewünschte Wirkung haben kann. Eine Beeinflussung des Sprachorgans, so daß dasselbe unbewußt richtig arbeitet, kann nur durch eine dauernde Gewöhnung herbeigeführt werden; als solche wird man aber

---

neusprachl. Unterr., ebd. 27, 108. — M. Vietor, Schrift- oder Sprachlehre? Z. f. neufranz. Spr. u. Litter. 2, 43. — H. Bretschneider, Z. franz. Aussprache. COR. 11, 265. — *T. Merkel, D. deutsch-franz. Ausspr. Pr. Freiburg i. Br. 1881 u. 82. — Kortegarn, Bem. über den fremdspr. Unterr. im Realg. Pr. Frankfurt a. M. 1883. — Koch, Bem. zu dem Unterr. in d. engl. u. franz. Ausspr. Schleswig 1884. — Eine gute Übersicht d. lautphysiolog. Forderungen geben Deutschbein, Verh. d. 37. Phil.-Vers. Dessau 1884, S. 278 ff., *Schugt, Pr. HB. Köln 1886 u. JHS. 1, 197 ff.; 2 B, 112 ff. — Breymann, D. Lautphysiolog. u. deren Bedeutung f. d. Unterr. München 1884. — Schröer, Über d. Unterr. im Engl. — O. Schmager, Z. Meth. d. franz. Anf.-Unterr. Pr. Realg. Gera 1886. — Baetgen, Z. Neugestalt. d. franz. Unterr. Pr. Realg. Eisenach 1886. – Bierbaum, Die analyt. direkte Meth. Kassel 1887. — Felix Franke, D. prakt. Spracherlernung. Heilbronn 1884. — Fr. Beyer, D. Lautsyst. d. Neufranz. Köthen 1887. — Em. Richter, Beitr. z. Ref. d. neuspr. Unterr. ZRW. 12, 641. — Glabbach, Lautphys. im franz. Unterr. COR. 15, 213. — J. Koch, Phonet. u. ihre Verwend. in d. Schule, ebd. 16, 193. — Badke, D. Anfangsgr. im Franz. auf phonet. Grundl. Pr. RG. Stralsund 1888. — Chr. Eidam, Phonet. in d. Schule? Würzburg 1887. — Rambeau, Die Phonetik im franz. u. engl. Klassenunterr. Hamburg 1888. — *Ohlert, D. fremdsprachl. Reformbeweg. Königsberg 1886 u. Z. für franz. Sprache u. Litt 14, 221. — Gutersohn, Gegenvorschl. z. Ref. d. neuspr. Unterr. Karlsruhe 1888 u. Verh. d. 4. Neuphilologentags S. 49. — *Curt Schäfer, D. vermittelnde Methode. Berlin 1885. — Klinghardt, D. Lautphys. in d. Schule. Engl. Stud. 8, 307. — *Ders., Ein Jahr Erfahr. mit d. neuen Meth. Marburg 1888, u. Drei weitere Jahre Erfahrungen mit d. imitativen Methode. Marburg 1892. — Dörr, Vortr. 1. Neuphilologentags, Mädchenschule II, H. 1. — Feller, 2 Jahre Erfahr. mit d. analyt. Lehrmeth. Pr. Staatsunterrealsch. im 2. Bez. Wien 1889 u. 1890. — W. Kirschten, D. franz. Anf.-Unterr. (V). Eisenberg 1892. — *Walter, D. franz. Klassenunterr. Pr. Marburg 1888. — v. Sallwürk, Leitmotive d. Ref. d. Unterr. d. neueren Fremdspr. LP. 19, 63. — Krüger u. Lobedanz, Zur Ref. d. neusprachl. Unterr. Progr. Schwerin Rg. 1890. — *Quiehl, D. Einführung in d. franz. Ausspr. Marburg 1889, 2. Aufl. 1893. — Ad. Mayer, ZRW. 16, 705. — Joh. Feller, Österr. Mittelsch. 2 u. 5, 192. — *F. Schmidt, LP. 25, 66. — G. Oberländer, ZRW. 16, 513. — Riemer, Gymn. 9, 81. 121. — *K. Dorfeld, Phonet. Stud. 5, 104. — L. Volkmann, D. Methodik d. Sprachunt. in d. modernen fremd. Sprache. Berlin 1891. — *E. O. Stiehler, Z. Meth. d. neuspr. Unterr. Marburg 1891, u. Streifz. auf d. Gebiete d. neusprachl. Ref.-Beweg. Marburg 1891. — H. Müller, SWSch. 10, 140. — Koschwitz, Gramm. u. Phon. Z. f. franz. Spr. 12, H. 1. — E. Duvinage, Pr. Rg. Tilsit 1893. — O. Knuth, Pr. Steglitz 1893. — E. Wolter, Pr. d. 1. Realschule. Berlin 1893. — Bahlsen, Der franz. Sprachunterricht im neuen Kurs. Berlin 1892. — Alscher, ZRW. 15, 1, — *W. Mangold, Gelöste und ungelöste Fragen d. Methodik auf d. Gebiete d. neu. Fremdsprachen. Berlin 1892. — Petersen, D. neusprachl. Unterr. u. d. moderne Reform. Leipzig 1892. — Gegen die Reform, doch ohne hinreichende Kenntnis der Fragen O. Weißenfels, ZGW. 44, 84 u. 513. — NL. S. 28 schreiben vor: „Erwerbung einer richtigen Aussprache durch praktische Übungen zunächst in einem kurzen propädeutischen Kursus unter Ausschluß von theoretischen Regeln über Lautbildung und Aussprache.“ Ebenda S. 38: „Auszugehen ist auf der Anfangsstufe für Französisch und Englisch von der Anleitung zu einer richtigen Aussprache unter Vermeidung von allgemeinen Ausspracheregeln und unter Fernhaltung aller theoretischen Lautgesetze und der Lautschrift. Am zweckmäßigsten erfolgt die erste Anleitung in einem kurzen Lautierkursus. Vorsprechen des Lehrers, Nachsprechen des Schülers, Chorsprechen und Chorlesen sind die Mittel zur Erreichung einer richtigen Aussprache in der Schule.“

doch nicht 2—3 Stunden in der Woche betrachten können, wenn daneben die beständige Handhabung der Sprachwerkzeuge in ganz anderer Richtung dieselben auch ganz anders entwickelt. Und obgleich der französische Unterricht eher als ein anderer die Unterstützung des Hauses erwarten kann, so wird doch auch diese nicht ausreichen, die nötige Übung zu beschaffen, wenn sie auch überall vorausgesetzt werden könnte. Nun nehme man aber selbst an, daß es der Unterweisung in der Schule gelingen könne, die völlig korrekte und unbewußt richtige Aussprache jedes einzelnen Lautes zu erzielen — was in Wirklichkeit nicht denkbar ist, — so wird doch damit die Hauptschwierigkeit noch gar nicht berührt sein, welche durch die Verbindung der Laute zum Worte gebildet wird. Denn wenn auch der Schüler dazu gelangt, einen Laut richtig zustande zu bringen, so kann er doch seinen Willen nicht so weit zwingen, allen übrigen Lauten die gleiche Sorgfalt zu teil werden zu lassen. Und wenn er den Willen hätte, würde ihm ein Aussprechen des Wortes doch nicht eine so rasche Umgestaltung seiner Sprachwerkzeuge gestatten, wie es zur richtigen Hervorbringung der einzelnen Laute erforderlich ist. Diese ist eben nur dann möglich, wenn durch fortgesetzte jahrelange Gewöhnung das Organ sich der Hervorbringungsweise der einzelnen Laute so angepaßt hat, daß sich die Erzeugung des Lautes mechanisch und unwillkürlich vollzieht, weil sie sich nicht mehr anders vollziehen kann. Damit soll eine verständige Anwendung der Lauttheorie in beschränktem Umfange[1]), namentlich der Gebrauch von Lauttafeln, nicht bestritten werden, weil der von dem Schüler selbst richtig hervorgebrachte Einzellaut sich sicherer einprägt, als der von dem Lehrer vorgesprochene, aber die Hauptsache bleibt immer das gute Sprechen und das feine, geübte Ohr des Lehrers. Da diese beiden Erfordernisse nicht allzuhäufig sein werden, so sollte man alle Verstiegenheiten beiseite lassen und zufrieden sein, wenn die Schüler die Konsonanten sprechen lernen, welche besonders charakteristisch sind, falls sie überhaupt das deutsche Organ zu erzeugen vermag — die stimmhaften und stimmlosen Laute bieten hier besondere Schwierigkeit —, wenn er die offenen und geschlossenen Vokale deutlich auseinanderhält, die Mouillierung und die Nasalierung wirklich zustande bringt und den Übergang von Vokal zu Vokal ohne Stimmschluß bewerkstelligt. Denn auch der beste Lehrer vermag, wenn sein Organ nicht durch Adoption der franzö-

[1]) S. Doerks im Progr. v. Treptow a. R. 1879. — Vgl. auch die vorsichtige Äußerung v. Körting, Encykl. u. Methodol. d. rom. Philolog. S. 23. — Baetgen a. a. O. S. 24 ff. — Ähnlich Münch, Hornemann, Ohlert, Korell a. a. O., Rauch, Z. f. weibl. Bild. 14, 465. 523. — *Ricken, Z. f. neufrz. Spr. u. Litt. 10, 1—40. — G. Krüger im Pr. Rg. Schwerin 1890. — Ahrs, Verh. d. 1. Neuphilolog.-Tages. Hannover, S. 35 ff. — A. Rambeau, D. Phonetik. Engl. Stud. 15, 360. — A. Harnisch, Phonet. Studien 4, 325. — Lammers, Ketzer. über d. neuspr. Unterr. Rhein. Bl. f. Erz. u. Unterr. 1891. — Würzner, ZRW. 10, 321.

sischen Sprache an Stelle seiner Muttersprache wirklich französisch geworden ist, es in diesen Beziehungen an seiner Person nicht so weit zu bringen, daß der Franzose nicht augenblicklich den Fremden erkennt. Die Unterweisung in der Aussprache wird am richtigsten an die zahlreichen Fremdwörter anknüpfen [1]), welche die deutsche Umgangssprache braucht. So werden die Wandlungen des c zunächst z. B. an cigare, sauce, café, compagnon, cuivre poli klar zu machen sein und dadurch ihre Fremdartigkeit verlieren. Bei diesen Übungen ist auf die Bekämpfung lokaler, im Dialekte liegender Gewöhnungen ein sorgfältiges Augenmerk zu richten; nach der Verschiedenheit derselben wird sich auch die Bekämpfung verschieden gestalten müssen. Da unter den Sprachorganen der Schüler immer nicht unerhebliche Unterschiede bestehen werden, die sich auch bezüglich des Gehörs ergeben, so empfiehlt es sich, die besser Beanlagten zuerst öfter die Laute sprechen zu lassen, ehe die weniger Begabten dazu aufgefordert werden.

Eher schon gelingt die Gewöhnung an ein zusammenhängendes Sprechen oder Lesen, wenn man sich dabei nur auf kleine Sätzchen, Satzteile oder Satztakte beschränkt [2]). Nichts ist lächerlicher, als wenn im französischen Unterrichte die Lehre vom Binden eingeprägt wird und die einzelnen zu bindenden Worte durch eine tiefe Kluft beim Sprechen getrennt werden, wobei ein Laut des vorhergehenden von diesem losgerissen eine Zeitlang später als Vorschlag vor dem folgenden erscheint. Diesem Übelstande kann man nur dadurch begegnen, daß man mit unnachsichtlicher Konsequenz dasselbe Sätzchen oder denselben Satztakt so oft wiederholen läßt, bis die meisten Schüler die drei oder vier Worte wirklich fast wie eines sprechen können. Das Chorsprechen, welches manchmal zu dieser Übung vorgeschlagen worden ist [3]), kann oft schädlich wirken; denn es kommt hier darauf an, daß an jedem Schüler die Aussprache und der Grund ihrer Fehlerhaftigkeit, Atemholen, Heben und Senken der Stimme, erkannt und richtig gestellt werden; eine solche Erkenntnis aber ist in dem Chaos von 30—40 Stimmen schwer möglich. Hausaufgabe ist nichts weiter, als daß die wenigen Sätze, welche in der Stunde in dieser Weise behandelt worden sind, so zu Hause weiter geübt werden, daß jeder Schüler

Sprechübungen.

[1]) Gegen die Benutzung von Fremdwörtern Plattner, Pr. Wasselnheim 1889 u. Neuphil. Centr.-Bl. III, 299, 329.

[2]) Kühn, Der franz. Anf.-Unterr. S. 19. 21. — Quiehl, D. Anfangs-Unterr. im Franz. Verh. d. 2. Neuphilol.-Tags S. 33. — Lange, Artikulationsgymn. im franz. Unterr. Z. für neufranz. Spr. u. Litt. 8, 158. — J. Ellinger, Z. Bindung in d. franz. Lekt. ZRW. 15, 326. — A. Gille, NJP. 1889, 428. — F. Schmidt, LP. 25, 66. — G. Strien im Pr. Gymn. Dessau 1893. — Wilke, Progr. Rg. Leipzig 1888. — Weber, Über d. Anf.-Unterr. im Franz. Progr. Berlin 1892.

[3]) Großen Wert legt darauf Duschinsky, Mittelsch. 6, 132-155. — Vgl. J. Loos, Z. Meth. d. Chorspr. im Mittelschulunterr., ebd. 5, 233.

sie rasch hersagen kann. Denn die Beweglichkeit der Zunge läßt sich durch kein anderes Mittel herbeiführen. Nützlich sind hier auch die verneinenden, fragenden und verneinend fragenden Formen der Konjugation, welche stets wie ein Wort zu sprechen sind. Wie viel das Singen von Kinderliedern zur Aneignung des Rhythmus beizutragen vermag, kann noch nicht als genügend festgestellt gelten; ohne eine unerschütterliche Autorität des Lehrers sind aber Erfolge in dieser Richtung überhaupt nicht denkbar. Der nächste Fortschritt ist, daß man in größeren Sätzen einzelne zusammengehörige Gruppen aushebt und den Schüler nötigt, wenigstens diese zusammenhängend zu sprechen und so das Satzganze in mehrere Satzteile zu zerlegen; welche Gruppen dem Sinne nach zusammengehören, wird der Schüler selbst zu finden und später in häuslicher Vorbereitung festzustellen haben. Auf höheren Stufen wird man auch den Versuch machen können, den französischen Satzton mit seinem zum Ende eilenden Nachdrucke den Schülern anzugewöhnen; aber erstlich wird man darauf verzichten müssen, dieses Resultat bei allen Schülern zu erreichen, und zweitens wird der Lehrer selbst fähig sein müssen, den Schülern, die seine Aussprache nachahmen sollen, dieselbe recht oft richtig vorzuführen. Auch hierbei muß man sich keinen Täuschungen hingeben; wir Deutsche, die wir in Deutschland leben, erreichen diesen französischen Satzton vollkommen nie, und die Schüler entbehren des einzigen Mittels, welches dem erfahrenen Kenner der Sprache dazu verhelfen kann, des steten Hörens und der dadurch ermöglichten Nachahmung. Aber der verhältnismäßig geringe Erfolg, welcher auf dem Gebiete der Aussprache schwerlich durch irgend welche Methode zu vergrößern sein wird, darf den Lehrer nicht abhalten, die oben erwähnten Aufgaben konsequent zu verfolgen. Die Vergleichung verschiedenen Unterrichts in Deutschland wird doch sehr erhebliche Unterschiede zu Tage fördern, und die bessere Aussprache wird sich stets da finden, wo sie der Lehrer selbst hat, und wo sein Ohr empfindlich genug ist, um die Fehler anderer zu entdecken[1]), und seine sprachliche Bildung groß genug, um ihre Quelle zu erkennen und event. zu verschließen.

Lesen. Auch hier bildet das Lesen den Abschluß der Behandlung, da nur Verstandenes angemessen reproduziert werden kann. Daß aber dieses letztere Ziel erreicht werde, ist in einer neueren Sprache noch erheblich wichtiger,

[1]) Da beide Erfordernisse unerläßlich sind, kann ich der in der Schweiz geübten Art, die Schüler sich untereinander abfragen zu lassen, nur geringen Wert beilegen; in Deutschland würde sie noch geringeren Erfolg haben, da hier die in der Schweiz vielfach herrschende Sitte, in den Familien französisch zu sprechen, fehlt. Auch handelt es sich dort meist nur um kleine Schülerzahlen, und die in Deutschland gemachten Versuche wurden, soviel mir bekannt, mit Erfolg nur da angestellt, wo Nationalfranzosen oder =engländer in der Klasse saßen.

als in einer toten, und darum muß dem Vorlesen durch den Lehrer und dem Nachlesen durch den Schüler ebenso große Sorgfalt gewidmet werden, wie in der Muttersprache. Auch wird man dieselben Stufen zu unterscheiden haben, wie im Deutschen (S. 317 f.); nur kommt noch der rhetorische Charakter der französischen Sprache erschwerend, aber auch den Schüler anreizend, hinzu. Eine ganz besondere Leistung ist das Lesen französischer Verse[1]). Man sollte hier von vornherein darauf verzichten, wirklich französisch die Verse lesen zu wollen. Denn der Deutsche kann dazu schlechterdings nicht gelangen, da selbst viele Franzosen dies nicht vermögen. Die Theorie ist ganz unbrauchbar und wird von jedem Schauspieler am Théâtre-français Lügen gestraft; in Wirklichkeit kommen auch so viele Rücksichten und so viel Willkür in Betracht, daß an eine Erreichung irgend befriedigenden Vorlesens gar nicht zu denken ist. Man begnüge sich also nach der beigebrachten Aussprache und mit einigem Rhythmus zu lesen, alles weitere lasse man beiseite[2]).

Die Behandlung der Grammatik erfolgt an der Lektüre in konzentrischen Kreisen, ungefähr wie dies im griechischen Unterrichte der Obertertia und Sekunda der Fall ist. In der französischen Grammatik ist Beschränkung auf das wirklich Notwendige und bei der Lektüre Entgegentretende um so notwendiger[3]), als bei der geringen Stundenzahl, welche dem Gymnasium zur Verfügung steht, nur dieses zu einigermaßen sicherem Besitze gebracht werden kann. In der Formenlehre finden sich immer noch eine Menge von Ausnahmen, die so wenig dem Schüler je begegnen, wie die gleichen Dinge in den alten Sprachen. Wann trifft der Schüler die als ungemein wichtig angesehenen Ausnahmen von caillou, chou, hibou, joujou, pou? Und genügt nicht die Analogie von bijou, um einen so vereinzelt begegnenden Fall ausreichend zu erklären? Wann findet der Schüler bail, émail, vitrail, soupirail und vantail im Plural oder überhaupt? Welcher Wust wird unter den Geschlechtsregeln aufgeführt? Was für nutzlose Regeln werden über die Stellung des Adjektivs noch immer gelernt? Und was wird nicht alles unter den unregelmäßigen Zeitwörtern als wissenswürdig dem Schüler zugemutet? Ähnlich steht es auf syntaktischem Gebiete, wo eine Reihe von fein aus-

Grammatik.

Beschränkung.

---

1) Kühn, D. franz. Anf.-Unterr. S. 23 f.

2) Andere Ansicht bei K. Foth, Franz. Metrik. Berlin 1879. — E. O. Lubarsch, Franz. Verslehre. Berlin 1879, u. Über Deklamation u. Rhythmus franz. Verse; mit einem Vorwort v. E. Koschwitz. — Sonnenburg, Wie sind die franz. Verse zu lesen? Berlin 1885. — Barrelot, Z. f. neufranz. Spr. 7, 2, 63. — Foth, ebd. 7, 2, 58.

3) JHS. 1, 214. — Kühn, Entw. eines Lehrpl. f. d. fr. Unterr. am Rg. Marburg 1889. — NL. S. 37: „Die grammatischen Gesetze haben sich auf das Regelmäßige und allgemein Gebräuchliche zu beschränken, wobei Grundgesetze, abgeleitete Regeln und einzelnes zu scheiden sind."

Unterrichtsverfahren.

geführten Ausnahmen erlernt wird, zu deren Anwendung und Besitz der Schüler nie gelangt. In Quarta und in den Tertien werden also die Hauptregeln über den Artikel — bei dem Teilungsartikel hilft die Beziehung auf den partitiven Genetiv in der lateinischen und deutschen Sprache zum Verständnisse — das Nomen und über die Wortstellung, namentlich der Fürwörter, zu erlernen und zu üben sein[1]). Das Verbum bietet in seiner Konjugation und in seinen Unregelmäßigkeiten, welche in der gewöhnlichen Phraseologie die Hauptrolle spielen, einen reichen Stoff, der nur durch unermüdliche Übung angeeignet werden kann, und der, um das Eigentum des Schülers zu werden, in zahllosen Satzübungen verarbeitet werden muß. Aber die Konjugation muß auch, wie im Griechischen, einmal als Ganzes angeschaut werden[2]), wenn der Schüler eine klare und zuverlässige Kenntnis erhalten soll, und deswegen muß ein systematisches Zusammenfassen hier erfolgen. Doch auch schon eine Reihe von Fällen aus der Lehre vom Konjunktiv, Partizip und Infinitiv kommt induktiv zur Kenntnis des Schülers, die für spätere Zusammenfassung bewahrt werden. In Sekunda tritt zu diesen induktiv und vereinzelt behandelten Fällen eine gewisse abschließende Zusammenfassung, nicht in dem Sinne, als ob in Prima nun gar keine grammatische Behandlung mehr eintreten dürfte; vielmehr wird hier eine zusammenfassende und ergänzende Wiederholung sehr notwendig sein[3]). Das Französische hat in manchen syntaktischen Partieen viel Zusammenhang mit dem Lateinischen, während es in anderen geradezu das Gegenteil bietet, z. B. in der Be-

---

[1]) NL. S. 37: „Die Anordnung des syntaktischen Stoffes nach Redeteilen ist zu bevorzugen. Dabei empfiehlt sich eine zweckmäßig gruppierende Zusammenstellung von Verwandtem."

[2]) H. Isaac, Das franz. Verb. in d. Klass. COR. 11, 65. — Fincke, Behandl. d. franz. Konj. auf Realg. u. Gymn. Pr. 1883. — E. Mosen, Das franz. Verb. in d. Schule. Wien 3. Aufl. 1893. — A. Ohlert, Die Lehre vom franz. Verb. Hannover 1887, u. Die Behandl. d. Verbalflexion im franz. Unterr. Hannover 1887. — Badke, Abriß d. Lehre vom franz. Zeitw. für d. Unterr. an h. Lehranst. Stralsund Rg. 1889.

[3]) NL. verteilen den grammatischen Stoff folgendermaßen: IV Erlernen d. regelm. Konj. unter vorläufiger Beschränkung auf d. Indikativ, sowie der Hilfszeitw. avoir u. être. Geschlechtswort, Teilartikel im Nomin. u. Acc., Deklination der Hauptwörter auch unter Berücksichtigung der wichtigsten Unregelmäßigkeiten, Eigenschaftswörter, Veränderlichkeit derselben, regelm. u. unregelm. Steigerung; Grundzahlwörter; U III Wiederholung d. regelm. Konjug. sowie von avoir u. être unter besonderer Berücksichtigung d. Konjunktiv, Veränderungen in der Rechtschreibung gewisser er-Verben, ferner der allernotwendigsten unregelm. Verba. Die letzteren sind gründlich auswendig zu lernen, auf das Gemeinsame gewisser Unregelmäßigkeiten ist hinzuleiten; O III d. unregelm. Verba in logischer Gruppierung unter Ausscheidung d. minder wichtigen u. d. selteneren Komposit. Die syntakt. Hauptgesetze über den Gebrauch der Hilfszeitw. avoir u. être, Wortstellung, Imp., Indik. u. Konj., wesentlich induktiv behandelt im Anschluß an Mustersätze; U II Befestigung des Konjunktiv; Artikel, Adjekt., Adv., Kasusrektion, Präpos., dann Part., Infin. behandelt wie in O III. Wiederholung d. Fürworts, soweit dies auf d. Unterstufe gelernt. O II u. I Synonymisches, Stilistisches nach Bedürfnis u. in maßvoller Beschränkung auf das Feststehende und allgemein Giltige im Anschluß an Gelesenes. Gelegentlich zusammenfassende grammatische Wiederholungen. — Kabler, Über den gramm. neuspr. Unterr. in I. Phonet. Stud. 3, H. 1.

handlung der Periode[1]). An Übereinstimmungen und Verschiedenheiten kann die grammatische Thätigkeit des Primaners selbstthätig herangeführt werden, indem z. B. im Unterrichte es Regel wird, die Schüler, soweit dies nach ihrer Vorbildung geschehen kann, den Grund einer Spracherscheinung finden zu lassen, oder indem alle 3—4 Wochen ein sich dazu eignender Abschnitt der Lektüre, der schon im Unterrichte behandelt ist, ausgewählt, und die häusliche Aufgabe gestellt wird, diejenigen Erscheinungen einer Reihe von zusammengehörigen grammatischen Gesetzen herauszuheben, an welche sich eine zusammenfassende Behandlung anknüpfen läßt, und die Gesichtspunkte zu finden, nach welchen diese Zusammenfassung erfolgen soll. Die Schüler erhalten durch solche Aufgaben Veranlassung, die Lektüre, die sie mehr auf ihren Inhalt durchlesen haben, nun auch nach sprachlichen Gesichtspunkten zu durchsuchen; gelingt ihnen die Aufgabe, was wesentlich von ihrer richtigen Begrenzung und Wahl abhängt, so bekommen sie die Freude selbstthätiger Arbeit und zugleich Förderung ihres Urteils und Befestigung ihrer Sprachkenntnis. Eine besondere grammatische Terminologie ist jedenfalls auf den Gymnasien vom Übel und auf den Realgymnasien überflüssig, da hier durch den lateinischen Unterricht schon eine erworben ist. Ebenso natürlich ist es, daß lateinlose Schulen die französische einführen, wenn nicht schon im deutschen Unterricht die lateinische erworben worden ist. Wo mehrere Sprachen nebeneinander gelernt werden, müssen vor allem die Grammatiken übereinstimmen, d. h. nach gleichen Gesichtspunkten und in steter Beziehung aufeinander gearbeitet sein[2]).

Die Einprägung der Wortbilder[3]) erfordert im Französischen größere Bemühung als in den bisher behandelten Sprachen; denn in letzteren stimmen Gehörwahrnehmung und Wortbild überein, während hier beide getrennt behandelt werden müssen. Man hat nun das Abschreiben französischer Wörter als Hausaufgabe in dieser Hinsicht für förderlich gehalten und von der Verwendung der altherkömmlichen Dictées große Erfolge erwartet. Indessen walten doch in dieser Hinsicht bedeutende Täuschungen ob, und die zu frühe häusliche Abschrift wird meist falsche

Wortschatz.

Schreibübungen.

[1]) Für den Lehrer giebt die franz. Grammatik v. Ed. Mätzner, Vergleichende Syntax d. neufranz. Sprache, ausgezeichnete Fingerzeige. Vgl. auch die trefflichen Ausführungen von Baumgarten a. a. O. 2², 669 ff. u. für einzelne Kasus Pötschke im Pr. d. Realsch. Wurzen 1879. — •R. Sonnenburg, Die franz. Moduslehre u. d. Folge d. Zeiten. LP. 3, 57.

[2]) NL. S. 37: „Bei der Auswahl der franz. und engl. Grammatiken ist darauf zu sehen, daß dieselben in ihrem ganzen Aufbau sich nicht zu sehr unterscheiden, und daß die Terminologie dieselbe ist wie in den anderen Sprachen."

[3]) •Rohl, Pädag. 2, 262 ff. — •Josupeit, Aneign. eines reichen franz. Wortschatzes. Pr. Rastenburg 1888. — •Mühlefeld, D. Erlern. d. franz. u. engl. Wortschatzes. LP. 15, 62. — Tank, Pr. Treptow 1890.

Wortbilder schaffen, wenn sie ohne Verständnis der Vokabeln und der Gründe für ihre Aussprache erfolgt, und weil sie in der Regel nicht beaufsichtigt wird. Die Wirkung wird dieselbe sein, wie in jedem Sprachunterrichte, d. h. die falschen Wortbilder werden die richtige Gewöhnung erschweren und sich mit den richtigen Vorstellungen, letztere verwirrend, kreuzen. Dasselbe gilt in noch höherem Maße von den Diktaten, namentlich wenn dieselben, wie nicht selten, so unverständig eingerichtet sind, daß die Schüler ganz unbekannte Wortbilder an dem Klange erraten sollen. Alles Schreiben setzt eine feste mündliche Gewöhnung voraus; dieselbe muß sich aber im Französischen mit einer intensiveren Erfassung des Sehbildes vereinigen, weil eben Gehör und Sehen sich hier nicht decken. Also muß mit dem Aussprechen der Vokabel auch stets das Buchstabieren derselben verbunden werden; das würde aber noch nicht ausreichen, da eine Anzahl von Schülern möglicherweise in dem Augenblicke, wo dieses geschieht, nicht das Wort vor Augen hat, sondern es muß auch regelmäßig das Anschreiben jedes ausgesprochenen und zu buchstabierenden Wortes an die Wandtafel erfolgen. Von letzterer ist überhaupt ein ausgedehnter Gebrauch zu machen, indem so ziemlich alle Sätze, die gebildet werden, auf der unteren Stufe an dieselbe geschrieben werden; ein solches Verfahren schützt verhältnismäßig am meisten vor Einprägung falscher Wortbilder [1]). Will der Lehrer von Diktaten französischer Sätze Gebrauch machen [2]), so dürfen hierzu nur solche verwendet werden, welche vollständig eingeübt sind und bei leichten Abänderungen von den meisten Schülern fehlerfrei geschrieben werden können. Häusliche Abschriften haben den geringsten Wert. Förderlich wird eine verständige Anknüpfung im Wortvorrat an das Lateinische sein; denn wenn selbst einige Verwechslungen eintreten sollten, so ist doch der Gewinn auf der anderen Seite so groß, daß er nicht entbehrt werden kann [3]). Das Memorieren der Vokabeln muß auf diesem Wege von der Stufe des mechanischen zu der

---

1) C. Schäfer, D. verm. Meth. — v. Sallwürk, Neuphilol. CBl. 2, 248.

2) NL. S. 38: „Rechtschreibeübungen sind von unten auf regelmäßig anzustellen und behufs Gewöhnung auch des Ohrs als Diktate bis in die oberen Klassen fortzusetzen.“

3) *DC.OWPr. X. 83. Über d. Berücksichtigung d. etymolog. u. hist. Elem. f. d. franz. Unterr. besond. d. Realgymn. — *DC.SchH. I. 341 ff. — Gehr, Der franz. Gymn.-Unterr. im Anschl. an d. Lat. Pr. Bruchsal 1871. — E. Stier, Welche Vorteile hat d. franz. Unterr. v. d. vorhergehenden lat. zu erwarten? PA. 20, 182. — Heimer, Bietet d. Heranziehung d. Lat. wesentl. Vorteile f. d. Unterr. im Franz., u. auf welcher Unterr.-Stufe ist dieselbe zu ermöglichen? PA. 21, 1. — Sind die Result. vgl. Sprachforsch., insbes. d. rom., f. d. Unterr. im Franz. nutzbringend zu machen? ebd. 21, 321. — M. Völkel, D. etymol. Moment beim franz. Unterr. PA. 1883. — H. Behne, Vgl. Gramm. u. ihre Verwertung f. d. neuspr. Unterr. an h. Lehranst., zunächst auf d. Gebiete d. Franz. Pr. Realg. Darmstadt 1882. — Osk. Schultz, D. Lat. bei d. franz. Unterr. in V u. IV d. hum. u. d. Realg. COR. 13, 357. — Englich, D. franz. Gramm. im Gymn. Pr. Gymn. Danzig 1886. — Josupeit im Pr. Rastenburg 1888, S. 4. — Jäger auf dem 4. Neuphil.-Tag zu Stuttgart. — Chlebowski, NJP. 1889, 528.

des judiziösen erhoben werden. Die Vokabelhefte sind sorgfältig von dem Lehrer zu beaufsichtigen, weil sich erfahrungsmäßig hier am leichtesten falsche Wortbilder festsetzen.

Es ist in neuerer Zeit den Schreibübungen die Berechtigung im französischen Unterrichte abgesprochen worden[1]). Man kann damit einverstanden sein, wenn darunter beliebige Übungen, die irgend einem Buche entnommen werden, gemeint sind. Sie allgemein zu verwerfen wird außer dem psychischen Werte der Schreibübungen (S. 433 f.) schon die Erwägung verbieten, daß die französische Sprache als lebende Sprache nicht nur gesprochen, sondern auch geschrieben wird. Aber diese Übungen haben auch den kontrollierenden Wert, den sie im allgemeinen haben (S. 436), und den bildenden Gehalt, den alle Übertragungen von der Mutter- in eine fremde Sprache besitzen, wird man auch ihnen nicht absprechen dürfen. Schon die kurz bemessene Zeit gestattet keine häufige Anwendung derselben in der Schule, und häufiger als alle drei Wochen wird man sie wenigstens von Sekunda ab kaum vornehmen können. Sie entnehmen ihren Stoff der Lektüre und werden, da in der fremden Sprache die Schlagfertigkeit und Gewandtheit, sofort etwas zu verstehen und zu erwidern, von dem allergrößten Werte ist, regelmäßig in der Form von Extemporalien gegeben. Damit können aber schon von IV ab anfänglich rein reproduzierende, allmählich etwas freiere Nacherzählungen gelesener Stücke, kurze Briefe und ähnliche leichtere Aufgaben abwechseln, welche dem Zwecke dienen, den Schülern eine unabhängigere Verfügung über den Lesestoff zu sichern[2]). Auf der oberen Stufe haben derartige Übungen keinen Wert, weil sie, sobald sie den rein reproduktiven Charakter verlassen, unfranzösisch werden, wenn sie jenen aber beibehalten, keine geistige Leistung mehr von älteren Schülern fordern. Ob man auch häusliche Übersetzungen machen lassen will, wird davon abhängen, ob die Zeit dafür bei Lehrern und Schülern vorhanden ist, und ob die wünschenswerte Selbständigkeit hergestellt werden kann. Letztere ist nicht so zu verstehen, daß dem Schüler etwa keine Nachhilfe geleistet werden darf; im Gegenteil, da dieser Unter-

Hausarbeiten.

[1]) Zusammenstellung der betr. Ansichten bei Dickmann, Pr. d. Fr.-Werd. Gew.-Schule. Berlin 1887, S. 23. — JHS. 1, 210 u. d. folg. Jahrg. — Mühlefeld, Neuphilol. CBl. 2, 161. — *Nohl, Pädag. 2, 268 ff. — Baetgen im Pr. Rg. Eisenach 1890. — Bechtel, Orthogr. Korrektheit d. schriftl. Arb. im Franz. u. Engl. ZRW. 14, H. 10.

[2]) NL. S. 38: „Die sonstigen schriftlichen Übungen haben vielseitige Verarbeitung des in dem Elementar- und Lesebuch, bezw. in der Grammatik, der Lektüre und dem angeeigneten Wortschatz dargebotenen Stoffes zum Zwecke. Auf den oberen Klassen empfehlen sich besonders auch Übungen im Rückübersetzen. Die Rückübersetzungen bilden den Übergang zu freien Arbeiten, Briefen, Inhaltsangaben, kürzeren geschichtlichen Darstellungen in der Fremdsprache." Nach S. 30 werden für O II und I der Gymnasien nur „mündliche Übersetzungen ins Französische" gefordert, und die französische Schreibübung ist aus der Reifeprüfung entfernt.

richt in den meisten Familien Verständnis und Interesse und damit auch Förderung finden wird, so kann es nur angenehm sein, wenn das Haus den Schüler bei Anfertigung dieser Arbeiten unterstützt und ihn vor Fehlern bewahrt. Nur darf diese Unterstützung nicht dahin ausarten, daß die Arbeit von anderen für den Schüler geradezu angefertigt oder von den Schülern gegenseitig abgeschrieben wird; denn in diesem Falle würde das Ergebnis nur eine moralische Einbuße sein. Im ganzen wird der Gewinn dieser Hausaufgaben stets sehr gering und ihr Wegfall überall zu empfehlen sein.

Mündliche Übungen.

Mehr als diese häuslichen Arbeiten werden auch in diesem Unterrichte die mündlichen Übungen in der Schule zur Entwickelung der Sprachkenntnis beitragen, ja ohne dieselben haben die schriftlichen Arbeiten gar keine Bedeutung und keine Lebensfähigkeit. Über die Behandlung der Aussprache ist oben gesprochen; dieselbe muß auf allen Stufen mit der größten Konsequenz und Sorgfalt gepflegt werden; hier handelt es sich mehr um die grammatische und inhaltliche Gestaltung der Übungen. Bei der geringen Stundenzahl, welche in dem Gymnasium dem französischen Unterrichte zugemessen ist, kommt es darauf an, jede Übung so anzulegen, daß sie alle Ziele des Unterrichts gleichmäßig fördert; dies ist auch hier nur möglich, wenn die mündlichen Übungen an den Lesestoff angeschlossen werden[1]). Denselben fällt die Aufgabe zu, statt der regelmäßigen Wiederholung der Übersetzung ins Deutsche, welche bei großen Abschnitten der Lektüre infolge der Übereinstimmung der modernen Sprachen nicht erforderlich ist, den Inhalt zusammenzufassen und dadurch einzuprägen, die Vokabeln, die gelernt werden sollen, zur Verwendung zu bringen und der Lektüre zugleich den Stoff zur Befestigung der grammatischen Wahrheiten zu entnehmen. Will der Lehrer diese Ziele erreichen, so darf er nicht extemporieren, sondern muß seinen Stoff sehr sorgfältig vorher auswählen und nach allen diesen Gesichtspunkten gestalten; jeder Satz muß lehrreich sein, und ein bestimmter Gewinn muß bei jeder Übung festgestellt werden können. Die Hauptschwierigkeit besteht darin, die einzelnen Momente, welche berücksichtigt werden müssen, richtig abzuwägen und sich nicht durch unerwartete Wahrnehmungen von seinem Plane abführen zu lassen; denn wo wöchentlich nur zwei oder drei Stunden zur Verfügung stehen, rächt sich jede Abschweifung. Diese Übungen sollen aber weniger

Im Anschluß an den Lesestoff.

Übungen im Hören u. Sprechen.

---

[1]) NL. S. 38: „An diesen Kursus haben sich alsbald die ersten Versuche im Sprechen im Anschluß an den umzuformenden Lesestoff des — Übungsbuches anzuschließen, welches propädeutisch die Grundlage für Grammatik, Lektüre, mündliche und schriftliche Übungen zu bilden hat.“ S. 30: „Von IV—U II findet im allgemeinen eine Scheidung der Stunden nach den einzelnen Unterrichtszweigen nicht statt. Die Lektüre und die daran sich anschließende Übung im Sprechen stehen im Mittelpunkt des gesamten Unterrichts.“

Übersetzungen deutscher Sätze sein, welche der Lehrer vorspricht, sondern sie müssen, da auch das Sprechen bei einer lebenden Sprache in hohem Grade geübt werden muß, wirkliche französische Sprechübungen sein. Dabei stellt der Lehrer schon in dem Anfangsunterrichte französische, auf den Inhalt der Lesestücke bezügliche Fragen, welche von dem Schüler anfangs wiederholt und französisch beantwortet werden. Eine bloße Darstellung des Inhalts in zusammenhängender Rede genügt für den neusprachlichen Unterricht nicht[1]), da hier das Hören bezw. Verstehen des Gegenredners ebenso wichtig ist, als das eigene Sprechen. Verstehen kann aber nur durch sehr viele Übung erlernt werden[2]). Die Hauptschwierigkeit, welche dem Besucher eines fremden Landes erwächst, ist nicht das eigene Sprechen, das bis zu einem gewissen Grade ohne Gegenrede erlernt werden kann, sondern der Mangel an Übung im Auffassen gesprochener Rede. Der Grund davon ist, daß eine sehr intensive Geistesthätigkeit erfordert wird, wenn der Angeredete auf Inhalt, Form, Zeit, Modus, Wort- und Satzstellung, Aussprache, Wort- und Satzaccent achten will, was doch erforderlich ist, um die richtige Antwort geben zu können. Wie der Schüler von Anfang an zu gewöhnen ist, stets mehrere zusammengehörige Worte mit einem Ansatze zu lesen und zu sprechen, so muß der Lehrer durch steigend rascheres Sprechen die Schüler an das Verstehen fremder Rede gewöhnen.

Redefähigkeit der Lehrer.

Natürlich ist hierzu unentbehrlich, daß der Lehrer selbst diese Fähigkeit besitzt, welche zur Zeit verhältnismäßig wenig verbreitet ist[3]). Nur nebenbei sei aus längerer Erfahrung bemerkt, daß es nicht ausreicht, wenn die jungen Lehrer 1/4 oder 1/2 Jahr ins Ausland gehen. Soll ein solcher Aufenthalt wirklich ersprießlich sein, so setzt derselbe schon eine bedeutende Übung voraus; diese aber können die Schulen vorbereiten und die praktischen Seminarien an den Universitäten befördern; nur müssen diese letzteren von aller historischen Behandlung freigehalten werden und allein die lebende Sprache zum Gegenstand ihrer Pflege machen. Solange diese Voraussetzungen nicht erfüllt werden, wird die Zahl der Lehrer, die zu

---

[1]) NL. S. 39: „Die Übungen im mündlichen Gebrauch der beiden Sprachen haben auf der untersten Stufe bald nach den ersten Versuchen in der Aussprache zu beginnen und den Unterricht von Stufe zu Stufe zu begleiten. Die Form dieser Übungen ist wesentlich die der Frage und Antwort; der Stoff dazu wird entweder aus der Lektüre oder von Vorkommnissen des täglichen Lebens entnommen. Die mündlichen Inhaltsangaben sind nicht zu verwerfen, aber, als Monologe der Schüler, weniger geeignet, Freude am Sprechen und Übung im praktischen Gebrauch der Sprache zu fördern. Abgesehen von den Stunden für schriftliche Übersetzungen soll keine Stunde ohne kurze Sprechübungen vergehen."

[2]) Vgl. darüber M. Bréal, Rev. bleue 1886, 324—334. (ZhU. 1886, 233.) — Bierbaum, Analyt. direkt. Meth. S. 62 f. — *Breusing, Über d. Stell. d. Gramm. im fremdspr. Unterr. Päd. Arch. 27, 1.

[3]) Brennecke, Neuphil. CBl. 2, 392. — Mangold, Gelöste u. ungelöste Fragen S. 12 f. — Rambeau a. a. O.

solchen Sprechübungen ausreichend vorgebildet sind, stets nur gering bleiben, da zu der Erwerbung dieser Fertigkeit ein längerer Aufenthalt im Auslande gehört, den immer nur ein kleiner Teil möglich zu machen imstande sein wird. Und umgekehrt, solange wir keine ausreichende Zahl von so befähigten Lehrern besitzen, wird unser französischer Unterricht lauter Stümperei bleiben, trotz Phonetik und historischer Grammatik. Leider vergißt man auch hier, daß es sich um eine vorwiegend praktische Frage handelt, bei der das Können den größten Wert hat, und sucht direkt und auf Umwegen eine Wissenschaftlichkeit in diesen Unterricht hineinzubringen, welche zu dem vielen toten Wissen noch mehr fügen wird [1]).

Der Lesestoff.

Der Lesestoff [2]) wird sich auch im Französischen den übrigen Zielen des Unterrichtes unterordnen. und hiernach wird die Auswahl desselben zu bestimmen sein. Er wird durch Form und Inhalt, Schönheit der Darstellung und Bedeutung der dargestellten Gegenstände eine vielseitige geistige Schulung ermöglichen und die verschiedenen Interessen befriedigen müssen, während an ihm auch das heutige Französisch gelernt und die Eigenart des Geistes- und Kulturlebens des französischen Volkes erfaßt werden kann; nebenbei wird einige Kenntnis der Litteratur durch denselben gewonnen. Für Quarta und eventuell Untertertia ist ein Lesebuch zu wählen, welches neben kleinen Erzählungen und historischen Stoffen auch naturwissenschaftliche Schilderungen und Beschreibungen aus dem täglichen Leben, von Sitten und Gebräuchen (Haus und Schule, Dorf und Stadt, Feld und Wald, Menschen und Tiere) bietet; diese werden sämtlich dem modernen Französischen entnommen, das an zweckmäßigem Stoffe überreich ist [3]). Da die Sprache auch für die praktischen Zwecke des Lebens erworben werden soll, so wird ebenfalls auf deren Gebiete Rücksicht

Auswahl.

zu nehmen sein. Anknüpfungspunkte an den übrigen Unterricht werden sich leicht und überall finden lassen, wenn aus der einzelnen Disziplin nur der einschlägige Sprachstoff angeeignet ist. Ist z. B. aus der Geschichte die Bezeichnung der staatlichen Einrichtungen und Vorgänge be-

---

[1]) Vgl. Fauth, Die wichtigsten Schulfragen. Gütersloh 1878. — NL. S. 37: „Die Ergebnisse der geschichtlichen Sprachforschung sind mit Vorsicht und nur soweit heranzuziehen, als durch dieselben im Anschluß an Gelerntes das Verständnis von Formen, Regeln oder Wortbildungen erleichtert wird. An lateinlosen Schulen ist eine solche Heranziehung ganz zu unterlassen."

[2]) Für die Wahl derselben s. das *Referat von Hemme, DC.H. III. 82, S. 470—566. Vgl. dazu Lion, Engl. Stud. IX. S. 478. — *DC.Pm. X. 88, S. 1. — DC.Sch.-H. V (92). 146. — K. Foth, Die franz. u. engl. Lekt. Pädag. 3, 175. — Ernst, Franz. Lektüre im G. Progr. Krotoschin 1887. — Ey, Bemerk. über d. histor. Lektüre am G. Herrigs Arch. Bd. 55. — Zusammenstellung von Schulausgaben JHS. 1, 219; 2 B 128 ff. u. s. w.

[3]) NL. S. 38: „Hier gilt es, die Bekanntschaft mit dem Leben, den Sitten u. Gebräuchen, den wichtigsten Geistesbestrebungen beider Nationen zu vermitteln und zu dem Zwecke besonders moderne Schriftwerke ins Auge zu fassen."

kannt, so kann der Lehrer des Französischen eine kurze Wiederholung der römischen, der deutschen, der französischen Geschichte vornehmen u. ä. Aufgaben stellen, die den Schüler deshalb besonders anziehen, weil er sofort die Erfahrung macht, daß er mit dem erworbenen Sprachstoffe etwas anfangen kann[1]; dasselbe trifft bei dem naturkundlichen und geographischen Unterricht zu. In Obertertia gilt trotz der modernen Polemik gegen den „Geschichtsroman" und des unmodernen Französisch noch immer der auch in den französischen Schulen neuerdings wieder vorgeschriebene Charles XII. von Voltaire neben Xenophon, Cäsar und Archenholtz' siebenjährigem Kriege als ganz besonders geeignet; er wird auch noch in U. II fortgeführt[2]) oder durch Lanfrey oder Ségur, Histoire de Napoléon et de la grande armée oder Thiers, Expédition en Egypte ersetzt, die auch für O. II eine passende Lektüre bieten. In letzterer Klasse können mit Vorteil neuere Schriftsteller eintreten[3]), z. B. Töpffer, Nouvelles Genevoises oder einzelne Erzählungen von Erckmann-Chatrian, Daudet, Coppée, Theuriet, Verne und namentlich Prosper Mérimée, die dem Schüler Verständnis des jetzigen Lebens und der dasselbe bewegenden Fragen erwecken. In Prima wird vielfach im Anschluß an die Tacituslektüre einzelnes von Montesquieu, Considérations sur les causes de la grandeur etc. gelesen, obgleich das Französische dieser Schrift nicht mehr überall mustergiltig ist; im Anschluß an die Cicero- und Demosthenеslektüre werden einzelne neuere Reden gewählt, z. B. Mirabeau, Über den Staatsbankerott, die Verteidigungsrede von Desèze für Louis XVI. (welche auch passend mit der Behandlung der französischen Revolution in Zusammenhang gebracht werden können) oder von Chateaubriand, z. B. über die spanische Frage, aber auch eine epideiktische Rede von Bossuet (z. B. die Leichenrede auf Henriette von England) und Fléchier (z. B. die Leichenrede auf Turenne) oder auch eine Biographie, z. B. Mignet, Vie de Franklin oder Villemain, Histoire de Cromwell. Während man aber Ségur, Thiers und Montesquieu allgemein bevorzugt, vergißt man dabei, daß den Franzosen selbst Augustin Thierry als ein Schriftsteller ersten Ranges gilt, und Fustel de Coulanges ganz ausgezeichnetes Französisch schreibt. Des ersteren Histoire de la Gaule sous l'administration romaine und Tableau de l'Empire romain würden mit den römischen Schriftstellern die weitgehendste Ver-

[1]) NL. S. 39: „Die für die alten Sprachen geforderte Verwertung der geschichtlichen Lektüre für den Geschichtsunterricht trifft auch hier zu."

[2]) R. Mahrenholtz, Ist Volt. Charles XII. ein geeignetes Schulbuch? PA. 18, 584. — *O. Fritsch, L'hist. de Charles XII. als Lesestoff in uns. h. Schulen. LP. 17, 84.

[3]) NL. S. 30: „Lesen ausgewählter, vorzugsweise moderner französischer Prosa, sowie geeigneter moderner Dichtungen."

knüpfung ermöglichen, und des letzteren Cité antique würde die Anschauungen der Schüler von antiker Kultur ganz erheblich vertiefen. In Frankreich würde man es auch nicht begreifen, wenn nicht ein Moralist wie Pascal oder Labruyère Aufnahme in die Schule fände. Kunsthistorisch wertvoll trotz einzelner veralteter und unrichtiger Darstellungen ist immer noch Chateaubriands Itinéraire (Auszug). Zur Ergänzung der Tragikerlektüre dienen ein oder mehrere Dramen von Racine (Athalie, etwa Britannicus und Phèdre) oder von Corneille (Cid, etwa Horace und Cinna); mehrere ganz zu lesen empfiehlt sich nicht, da eine wunderbare Täuschung dazu gehört, zu glauben, daß diese frostige rhetorische und phrasenhafte Dramatik mit ihrer steifen Zeichnung und Anlage die Schüler zu erwärmen und zu interessieren vermöge. Wenn auch an den französischen Schulen mit ihrem pathetischen Rhetorenwesen diese Dramen noch immer bevorzugt werden und gerade in den letzten Jahren der Geschmack sogar etwas mehr sich ihnen wieder zuwendet, so ist es doch für unsere Schulen richtiger, von denselben nur das wirklich Genießbare auszusuchen, gar zu kühle, langatmige Szenen zu überschlagen und dann mehrere Dramen zu lesen; jedenfalls wird aber die Ordnung, Klarheit und Ruhe der szenischen Entwickelung, des Fortschrittes der Handlung und der Sprache gebührend hervorzuheben und auf die Bedeutung des klassischen Dramas für seine Zeit hinzuweisen sein. Viel eher empfiehlt sich wegen der vortrefflichen Charakteristik ein und das andere gute Lustspiel von Molière (L'Avare oder Misanthrope) oder Sandeau (Mad. de la Seiglière)[1]); was auch schon deswegen vorzuziehen ist, weil der Schüler in der alten Litteratur von Lustspielen gar nichts und in der deutschen wenig kennen lernt und zum allseitigen Verständnis des Dramas doch auch die Kenntnis des Lustspiels gehört. Daneben sollen jedenfalls die Primaner auch mit einer Anzahl lyrischer Gedichte André Cheniers, Bérangers, Alfred de Vignys, Alfred de Mussets und vor allem Victor Hugos, des größten französischen Lyrikers, bekannt werden[2]). Wenn Ciceros Briefe gelesen werden, so empfiehlt sich auch eine kleine Auswahl von Briefen der Mad. de Staël, Mad. de Sévigné, St. Simon, Voltaire u. a.; dieselben gehören am besten dem Gebiete der Me-

---

[1]) Weder Souvestre noch Scribe werden in Frankreich als gute Schriftsteller anerkannt. Ich verdanke diese Bemerkungen über die Auswahl der franz. Lektüre der Güte des Herrn Ed. Dreyfus-Brisac, des verdienstvollen Chef-Redakteurs der Rev. Internat. de l'Enseignement. — NL. S. 30: „Lesen moderner geeigneter Dichtungen, jedoch auch eines und des anderen klass. Dramas, jedenfalls einer der großen Komödien Molières."

[2]) NL. S. 38: „Auf allen Stufen ist in beiden Sprachen die prosaische Lektüre vor der dichterischen, die geschichtliche und beschreibende vor den übrigen Gattungen zu bevorzugen, der Prosaiker aber thunlichst nicht neben dem Dichter zu lesen." — Ullrich, D. Wert d. franz. Neuromantiker f. d. Schule. Bl. f. Sch. 10, Nr. 4.

moirenlitteratur an, da sich hier ein ungezwungener Konzentrationspunkt und ein fruchtbarer Vergleich zwischen Rom und Paris ergiebt. Da sich die meisten der vorgeschlagenen Schriften, soweit sie Lyrik, Reden und Briefe betreffen, nicht ganz lesen lassen, sondern nur in ausgewählten Abschnitten, und die Beschaffung derselben, wenn auch nicht kostspielig, doch immerhin schwierig und in gewissem Sinne eine Verschwendung ist, so ist eine gut gewählte und reichhaltige Chrestomathie insbesondere für Lyrik, Reden, Briefe, naturwissenschaftliche Schilderungen u. ä. vorzuziehen, neben der natürlich ganze Schriften nicht ausgeschlossen sind. Auch für das Realgymnasium wird dies zutreffen. Werden Ausgaben ganzer Werke benutzt, so läßt sich gegen kommentierte Ausgaben nichts einwenden, wenn dieselben nur zum Verständnis des Schülers förderliche Notizen geben und eigentliche Sprachregeln ausschließen; sonst sind einfache Textausgaben vorzuziehen.

Behandlung.

Die Behandlung der Lektüre bedarf großer Vorsicht[1]). Im allgemeinen wird dem Schüler recht Vieles wegen der Verwandtschaft mit seiner eignen Vorstellungsweise leicht erscheinen, und die Gefahr liegt dann nahe, daß das Lesen ebenso oberflächlich betrieben werde, wie dies gewöhnlich bei der deutschen Lektüre der Fall ist. Um einem solchen Ergebnisse entgegenzuwirken, muß der Schüler durch den Lehrer von vornherein die Einsicht erhalten, daß hinter dieser scheinbaren Leichtigkeit für ihn doch recht erhebliche Schwierigkeiten lauern, welche nur in ernster Anstrengung bewältigt werden können. Dieses wird vorwiegend durch die häusliche Vorbereitung zu geschehen haben, wobei der Lehrer stets bestimmte Aufgaben stellt, auf welche der Schüler sein Augenmerk zu richten hat. Sie werden teils in der richtigen Erfassung der Konjunktional- und Partizipialverbindungen zu suchen sein, teils in Gruppenbildungen einzelner in der Lektüre vorkommender grammatischer Erscheinungen, teils werden sie, namentlich von Sekunda ab, sich auf die eigentümlich antiperiodische Satzverbindung der Franzosen richten, für welche die deutsche und lateinische Sprache ergänzend beigezogen werden. Natürlich muß die ganze Arbeit in der Schule wiederholt gemacht worden sein, wenn sie der Schüler bewältigen soll. Daß auf den Inhalt und die Gedankenverbindung die nötige Aufmerksamkeit verwendet wird, versteht sich von selbst. Aber vor allem muß der Schüler überall den Eindruck erhalten, daß trotz aller scheinbaren Übereinstimmung die Unterschiede in der sprachlichen

[1]) *Münch, Verm. Auff. S. 165 ff. — Ph. Plattner, D. Übersetz. eine Kunst. BHSch 6, 168 ff. — Schoepke, D. franz. u. engl. Unterr. im Dienste d. Deu. Pr. St.-Realsch. Johannstadt-Dresden 1893. — Mahn, Durch welche Mittel ist eine zweckm. Vorber. d. Schül. auf d. fremdspr. Lekt. zu fördern? NJP. 138, 81.

Darstellung seiner Muttersprache und der französischen sehr groß sind, und daß es sehr ernsthafter Anstrengung bedarf, um die französische Darstellung im Deutschen entsprechend wiederzugeben; die klare und lückenlose, dabei leicht und elegant fortschreitende, die Hauptgedanken lichtvoll anordnende Schreibweise der Franzosen wird dabei für den Deutschen recht nützlich werden können, wenn er danach strebt, die gleichen Vorzüge sich anzueignen. Mit der Übersetzung wird es ähnlich gehalten. Vieles wird ohne weiteren Aufenthalt schon bei einmaligem Übersetzen ausreichend sprachlich und sachlich zum Verständnis gelangen, dafür wird anderes, das wirkliche Schwierigkeiten bietet, um so gründlicher zu analysieren und in gemeinsamer Arbeit eine entsprechende Übertragung zu finden sein. Ob man daraus eine besondere wiederholende Hausaufgabe machen will, wird von der Schwierigkeit abhängen; kann die betr. Stelle sofort ohne Bedenken von den Schülern richtig wiedergegeben werden, so muß eine häusliche Wiederholung überflüssig erscheinen. Denn es handelt sich hier meist um zufällige Begegnisse, die nicht als fester Bestand dem Bewußtsein eingeprägt werden sollen, sondern die bei analogen Fällen wieder reproduziert werden. Die Anlegung von Phrasen- und Vokabelsammlungen aus der Lektüre nach bestimmten Kategorieen wird sich ähnlich, wie bei den alten Sprachen, empfehlen; doch steht hier der Anwendung besonderer, am besten nach Stoffen geordneten Vokabularien keinerlei Bedenken entgegen [1]). Wie der Inhalt als Gegenstand der Sprechübungen, ab und zu auch zusammenhängender Berichte verwertet werden kann, ist bereits oben dargelegt worden. Nicht ohne Nutzen wird es insbesondere für die Übung im zusammenhängenden Sprechen und die Bildung des Sprachgefühls sein, wenn einzelne Stücke auswendig gelernt werden. Auf oberen Stufen wird man sich öfter damit begnügen, statt Wort für Wort ins Deutsche zu übertragen, von den Schülern den vorher gelesenen Inhalt zuerst deutsch und dann französisch kurz zusammenfassen zu lassen [2]). Schriftliche Übersetzungen aus dem Französischen in die Muttersprache sind förderlich, wenn sie gutes Deutsch erzielen [3]); im Ganzen aber wird man immer festhalten müssen, daß die ihnen bestimmte Zeit eigentlich

---

[1]) NL. S. 38: „Auf Aneignung eines festen, von Stufe zu Stufe zu erweiternden und auch auf den Gebrauch im täglichen Verkehr zu bemessenden Wort- und Phrasenschatzes in beiden Sprachen ist auf allen Stufen streng zu halten. Dieser Schatz ist durch fortgesetzte mündliche und schriftliche Verwertung in sicheren Besitz umzuwandeln. Besondere, die Lektüre und das Bedürfnis des täglichen Lebens berücksichtigende Vokabularien können große Dienste leisten.“

[2]) Ähnlich auch W. Mangold a. a. O. S. 13.

[3]) NL. S. 30: In II A u. I „alle 14 Tage eine Übersetzg. aus dem Französischen“, und S. 38: „Wegen der Übersetzungen aus den Fremdsprachen gelten dieselben Bemerkungen wie bei dem Lateinischen.“

einem dem französischen Unterrichte fremden Zwecke gewidmet und der eigentlichen Aufgabe, französisch zu lehren, entzogen wird.

Daß auch das Lesen für die Entwickelung der Auffassung eine große Bedeutung erhalten kann, ist wiederholt berührt worden. Und zwar kann dies in doppelter Weise geschehen. Entweder ein Schüler oder der Lehrer liest Stellen aus dem zur häuslichen Vorbereitung gegebenen Pensum korrekt vor, und die übrigen Schüler haben die Aufgabe, diese vorgelesene Partie französisch zu wiederholen; dabei kann als besondere Aufgabe der häuslichen Vorbereitung gefordert werden, daß die Schüler das ganze Pensum oder einen Teil desselben gut, d. h. zusammenhängend rasch lesen können. Diese Übung ist so wichtig, daß sie täglich einige Minuten beanspruchen darf. Oder es handelt sich um die Auffassung einer nicht präparierten Stelle, welche nur der Lehrer vorlesen kann. Diese Art Übung erfordert eine viel größere Aufmerksamkeit, giebt aber dem Schüler auch eine weit intensivere Gewöhnung an die Auffassung von Gelesenem und Gesprochenem, als die andere, die mehr eine Reproduktion des im Gedächtnisse haftenden Stoffes ist. Auch diese Übung sollte in jeder Stunde erfolgen, aber, da sie sehr anstrengend ist, nur etwa auf einen auf der unteren Stufe kürzeren, nach oben längeren Satz sich beschränken. Am zweckmäßigsten wird derselbe dem unmittelbaren Zusammenhang der in der Stunde behandelten Stelle entnommen. Lesen.

§ 50. Das Französische an den Realanstalten.

1) Das Französische im Realgymnasium[1]).

Die Methode des Unterrichts ist im wesentlichen keine andere als im Gymnasium; denn auch hier geht die Betreibung der lateinischen Sprache voraus, und die Grundlagen der grammatischen Bildung sind vorhanden. Aber einerseits ist die Stundenzahl größer und gestattet dadurch eine größere Ausdehnung des Unterrichtsstoffes und eine Steigerung des mündlichen und schriftlichen Könnens, andererseits muß die Lektüre wenigstens

---

[1]) *DE.W. XVI (67); XVIII (73); Sch. II (70). — R. Mahrenholtz, Zur Method. d. franz. Unterr. an d. Realsch. PA. 18, 274. — Einige Bemerk. über Einricht. d. franz. Unterr. an d. Realsch. I. O., ebd. 20, 675. — Hueser, Ziel u. Meth. d. franz. Unterr. auf Realsch. COR. 9, 405. — H. Isaac, Neuspr. Sprechübungen. COR. 10, 73. — *Schugt, Meth. d. frz. Unterr. Pr. H. Bürgersch. Köln 1886. — *Münch, Z. Förder. d. franz. Unterr., insbes. an d. Realg. Heilbronn 1882. — Seeger, D. Organis. d. franz. Unterr. in d. mittl. Kl. Pr. Rg. Güstrow 1887. — Walter, D. franz. Klassenunterr. I, Unterstufe, u. K. Kühn, Entw. eines Lehrpl. f. d. franz. Unterr. am Rg. II. Mittel- u. Oberstufe. Marburg 1889. Vgl. dazu: Seeger, Progr. Rg. Güstrow 1890. — Ispert, Pr. h. B. Magdeburg.

einen Teil der konzentrierenden Stoffe liefern, welche dem Gymnasium aus dem Griechischen zufließen[1]).

Grammatik.

Die Ausdehnung des grammatischen Unterrichts wird sich hauptsächlich von Sekunda ab geltend machen und dem syntaktischen und idiomatischen Gebiete zu gute kommen. Nicht als ob nun etwa die Grammatik mit allen Feinheiten eingeübt werden sollte; denn das ist auch bei der Stundenzahl des Realgymnasiums nicht möglich, sondern auf die Hauptregeln beschränkt man sich auch hier. Aber hier ist es möglich, Regeln in ihrer Begründung zu verfolgen und das Verständnis derselben herbeizuführen, das der französischen Sprache Eigentümliche ins Auge zu fassen, ihm mitunter historisch nachzugehen und dadurch einen tieferen Einblick in den Charakter der Sprache und des Volkes zu gewinnen[2]), endlich auch manche speziellere Erscheinung der Regel, welche im Gymnasium unberücksichtigt bleiben mußte, zu betrachten. Daß von dem Takte des Lehrers sehr viel abhängt, liegt bei der sehr schwankenden Begrenzung, die allein hier möglich ist, auf der Hand; selbst die Schülergenerationen vermögen schon recht beträchtliche Unterschiede zu erzeugen.

Sprechübungen.

Auch die Sprechübungen können ausgiebiger und wirkungsvoller sein als im Gymnasium, wenn sie sich auch in ihrer methodischen Betreibung nicht von jenen unterscheiden (S. 544 f.). Von Behandlung der Grammatik in französischer Sprache ist auch hier nichts zu erwarten, da sich nur ein äußerst beschränkter Kreis von Ausdrücken und Verbindungen wiederholen und Unsicherheit und Verwirrung nicht zu vermeiden sein würde[3]). Eher mögen sich Erörterungen des Lehrers über Inhalt und Anlage der Lektüre in französischer Sprache als Muster förderlich erweisen und das Gehör bilden, aber auch hier bleibt Voraussetzung, daß der Lehrer selbst die nötige Kunst besitzt. Mit Primanern mag man auch Übungen folgender Art vornehmen: Ein französisches Gedicht wird gelesen, die Teile festgestellt und nun von dem Schüler eine kurze Darlegung des Inhalts gegeben, wobei die einzelnen Hauptszenen französisch weiter auszuführen sind. Eine genaue Vorbereitung ist auch hier zu fordern.

---

[1]) NL. S. 30: „Im wesentlichen gelten hier dieselben Lehraufgaben wie im Gymnasium. Der Unterschied bemißt sich nach der größeren Stundenzahl und der Bedeutung des Faches im Organismus der Schule. — Wortschatz und Lektüre gewinnen größeren Umfang und erfahren eine eindringlichere Behandlung."

[2]) F. Lindner, NJP. 140, 65 tritt für Berücksichtigung d. hist. Entwickel. d. Gramm. ein. Vgl. DC.OWPr. X. 83. Berücks. d. etym. u. hist. Elem., bes. an d. Realg. — NL. bestimmen die Aufgaben ähnlich wie im Texte.

[3]) NL. S. 37: „Französisch oder englisch geschriebene Grammatiken sind auch auf den Oberstufen zu verwerfen. Die grammatische Unterweisung hat in deutscher Sprache zu erfolgen."

Ein Teil des ausgedehnteren Stundensatzes wird auch durch die schriftlichen Arbeiten beansprucht, welche im Realgymnasium größere Bedeutung haben, als ihnen im Gymnasium gestattet werden kann. Der Satz, daß das Schreiben in einer neueren Sprache hauptsächlich durch Extemporalien und Schularbeiten gefördert werden muß, gilt natürlich auch hier, und Extemporalien, d. h. nach dem deutschen Diktate des Lehrers sofort niedergeschriebene französische Übungen, werden durch alle Klassen beizubehalten sein. Den Stoff des Extemporales hat die Lektüre zu liefern; diese Übungen haben nur den Zweck, den Lesestoff eindringlicher zu befestigen und dem Lehrer den Ausweis über die Erfolge seines Unterrichtes zu geben, daneben natürlich auch den bildenden Wert, der allen solchen Übertragungen in die fremde Sprache nebenbei zukommt. Wie weit daneben deutsche Diktate, welche in gutes Französisch zu übertragen sind, zur Verwendung gelangen sollen, ist nicht leicht zu entscheiden. In der Hauptsache läßt sich auch hier dasselbe sagen, was gegen die ähnlichen lateinischen Übungen spricht: sie sind zu schwierig und stellen, wenn sie nicht ganz elendes Französisch liefern sollen, entweder die Forderung, daß das Deutsche vorher möglichst dem Französischen angepaßt werde. In diesem Falle wird aber der deutschen Sprache Gewalt gethan, ohne daß damit ein Erfolg sichergestellt wäre. Oder das gute Deutsch muß durch die gemeinsame Arbeit von Schülern und Lehrern erst für die Übersetzung zurecht gemacht werden; diese Aufgabe setzt aber eine Beherrschung der französischen Schreibweise durch den Lehrer voraus, wie sie meist nicht vorhanden sein kann. Wenn man sich also nicht an die eigene Bearbeitung des Lesestoffes halten will, was sicherlich am leichtesten, sichersten und naturgemäßesten ist, so empfiehlt sich etwa der Gebrauch von Aufgaben, wie sie nach französischen Originalen manche Lesebücher bieten [1]). Schreib-übungen.

Neben diese Extemporalien, Schularbeiten und Exerzitien treten noch die freien französischen Arbeiten, welche im Abiturientenexamen gefordert werden. Auch hier muß man, wie im Lateinischen, davon absehen, wirklich französische Gedanken in wirklich französischem Gewande zu erhalten. Ja man darf noch weniger, als bei der starr gewordenen lateinischen Sprache hoffen, Befriedigendes zu erreichen, vor allem, da selten ein Lehrer imstande sein wird, ein dem Franzosen nicht fremdartig erscheinendes Französisch zu produzieren; wie sollte es denkbar sein, daß ein Schüler auch nur von weitem sich solchem Ziele nähern könnte? Es ist deshalb

[1]) NL. S. 31: „Schriftliche und mündliche Übersetzungen ins Französische, Diktate, Anleitung zum Aufsatz von häufigen kleinen Wiedergaben des Gelesenen bis zur freieren Behandlung an eng begrenzten konkreten Thematen fortschreitend.“

eine immer wieder aufzuwerfende Frage, ob diese unvollständigen Leistungen nicht auch richtiger, wie die lateinischen, immer mehr zu beschränken und auf erreichbare Ziele zu leiten seien. Jedenfalls müssen dieselben sorgfältig durch den mündlichen und schriftlichen Unterricht vorbereitet werden. Wenn öfter der Versuch gemacht worden ist, ein vorgelesenes kleines zusammenhängendes Lesestück frei nachzuerzählen, so empfiehlt sich derselbe schriftliche Versuch. Derselbe kann in doppelter Weise verlaufen und wird in der ersten Zeit (Quarta) am besten immer in dieser doppelten Richtung angestellt. Das eine Mal haben die Schüler die Aufgabe, den vorgelesenen Sprachstoff in seiner ursprünglichen Form, so treu und genau sie immer können, zu reproduzieren; das zweite Mal wird der Anfang der Produktion damit verbunden, indem sie denselben freier gestalten. Um letztere Übung herbeizuführen, empfehlen sich ähnliche Wege, wie die im deutschen Unterrichte eingeschlagenen (S. 320 ff.); bald wird die zeitliche Folge geändert, bald einer bestimmten Person, welche in dem Abschnitte handelnd auftritt, die Erzählung in den Mund gelegt rc. Überall hat hier der Schüler den gegebenen Sprachstoff in einer bestimmten Richtung zu verwenden und dadurch sich von dem Originale, soweit dies seinen Kräften überhaupt möglich ist, frei zu machen. Mehr als eine Stunde darf in der Regel auf Anfertigung und Besprechung bezw. Korrektur dieser Arbeiten nicht verwandt werden; denn die Hauptsache ist, daß der ganze zur Besprechung gelangende Stoff noch frisch in der Erinnerung der Schüler steht, da nur in diesem Falle ein freieres Schalten von seiten des Lehrers auf das nötige Verständnis rechnen kann. Letzterer muß nämlich bei der zweiten Übungsform die Musterbehandlung selbst geben. Schon erheblich schwieriger wäre der Versuch, ein deutsches Lesestück von dem Schüler behandeln zu lassen. Wenn derselbe gelingen soll, so muß häufig (in Prima) folgende Übung angestellt werden. Zuerst wird der Stoff des in deutscher Form mitzuteilenden Lesestückes in einer französischen Erzählung mitgeteilt, welche dem Schüler den Sprachstoff seiner französisch zu gebenden Darstellung liefert; dann wird das deutsche Stück vom Lehrer mit den Schülern daraufhin angesehen, was an demselben beibehalten werden kann und wo, was und wie geändert werden muß; der Schüler muß den rhetorischen Charakter und die Pointierung der französischen Sprache hauptsächlich dadurch verstehen lernen, daß er zwischen den beiden Stoffen und ihrer Darstellung vergleicht. Wenn der Lehrer dann selbst französisch zu schreiben versteht, so kann er nun allmählich kleine Musteraufsätze fertigen, sie den Schülern vorlesen und einfach von ihnen nachahmen lassen. Der Stoff kann wohl nur historisch oder dem täglichen Leben entnommen

sein; ersterer eignet sich vorzüglich, wenn ähnliche Darstellungen in der Lektüre oft begegnet sind, aus denen der Schüler seine Muster entnimmt; rein freie Themen werden in der Regel nicht anders ausfallen, wie die lateinischen verwandter Art. Vorgänge, welche dem täglichen Leben entnommen sind, können entweder einfach erzählend dargestellt oder in Briefform eingekleidet werden. Wenn aber diese auch nur einigermaßen gelingen soll, so muß der Schüler viele gute Briefe gelesen haben. Denn schon ein deutscher Schülerbrief ist in der Regel etwas Unnatürliches; aber ein französischer ist ohne reichen Nachahmungsstoff geradezu eine Versündigung. Was im Deutschen von Reden und moralischen Themen gesagt wurde (S. 403 f.), trifft um so mehr beim Französischen zu, als es sich hier um eine gesprochene fremde Sprache handelt, für welche es schlechthin allgemein gültige Muster nicht giebt. Gedanken hat der Schüler aber auch bei seinen französischen Aufsätzen nicht in höherer Vollendung als in seinen übrigen. Bezüglich der Korrektur gilt nahezu dasselbe, was oben von den deutschen Aufsätzen gesagt worden ist; man kann nicht an einem Muster festhalten, da jede lebende Sprache im steten Flusse begriffen ist, sondern alles, was richtig ist und nicht gegen den Schülern bekannte Gesetze des Sprachgebrauchs verstößt, läßt man gelten, oder man beurteilt den etwaigen Verstoß milde. Die Hauptsache ist die Besprechung, welche vor allem dem Schüler das für seinen Bedarf Nächstliegende zu zeigen und Klarheit und Ungeziertheit, sowie eine gewisse Leichtigkeit des Ausdrucks herzustellen und seine Empfindung, was Deutsch und was Französisch sei, zu stärken hat.

Die Lektüre[1]) ist umfassender als im Gymnasium; ihre Wahl erfolgt nach ähnlichen Konzentrationsrücksichten wie dort, hat aber hier auch dem Englischen Rechnung zu tragen und namentlich eine sichere Kenntnis der modernen Schriftsprache anzustreben. Schon in Tertia und Untersekunda kann man hier Charles XII, Michauds ersten Kreuzzug oder Barantes Jeanne d'Arc bezw. Teile derselben lesen, die sich alle mit dem lateinischen und deutschen Lesestoffe, sowie mit dem Geschichtsunterrichte in Verbindung bringen lassen. In Obersekunda können neben einer Auswahl der Lyrik mehrere Tragödien (Athalie, Cid, Britannicus oder Horace) gelesen werden; Lektüre. Auswahl.

[1]) *A. Bechtel, D. franz. Lektüre in d. R. in Bezug auf d. Lesestoff, d. Aufgabe d. Schülers u. d. Interpreten. ZRW. 5, 577. 641. — Ders., D. franz. Lektüre in d. Oberkl. d. Realsch. ebd. 2, 1. — *Münch im Pr. Ruhrort 1879. — Vogel im Pr. Perleberg 1880. — Timme im Pr. Hildesheim 1882. — *Foth, D. franz. u. engl. Lekt. Päd. 3, 175. — Völcker, NJP. 126, 51. — *Perle, Z. f. neufranz. Spr. u. Litter. 8, 81—146 u. Oppeln 1887. — *Ulbrich im Pr. Friedr. Rg. Berlin 1884. — Ottmann, Pr. d. Landw. Schule Weilburg 1886, hat mit beachtenswerten Gründen einen Auszug aus den Werken Friedr. II. empfohlen. — Kasten, D. franz. u. engl. Lekt. an d. Realsch. I. O. CRW. 9, H. 7 u. 8.

vielleicht würde hier aber auch besser Molière (Le Misanthrope, l'Avare, Les Femmes savantes, Le Malade imaginaire, Les Précieuses ridicules, Le Bourgeois gentilhomme, Les Fâcheux) am Platze sein. In den oberen Klassen möchten sich dann Voltaire (siècle de Louis XIV.), Mignet (rév. franç.), Guizot (rév. d'Anglet.) und ähnliche Reden bezw. Briefe wie im Gymnasium, auch etwa Mignet (vie de Franklin) und neuere Sachen von Coppée, Theuriet, Verne, Mérimée, Töpffer, Erckmann-Chatrian, Daudet eignen. Die Behandlung der Lektüre muß überall nach Form und Inhalt gründlich sein; dadurch wird eine ungemessene Ausdehnung derselben ausgeschlossen. Inhaltlich wird namentlich bei der historischen Lektüre darauf auszugehen sein, daß dadurch die Kenntnis der neueren Geschichte, insbesondere bezüglich der staatlichen Einrichtungen, ergänzt werde; die Repräsentanten der einzelnen Litteraturgattungen werden mit denjenigen der lateinischen, deutschen und englischen Litteratur in Zusammenhang gebracht, um Typen herzustellen. Über das Lesen von klassischen Dramen mit Auslassungen gilt das S. 548 bemerkte. Eine französische Litteraturgeschichte gehört nicht in den Unterricht[1]); eine Kenntnis der sogen. klassischen Periode wird der Schüler an den einzelnen Vertretern, die derselben angehören, insoweit gewinnen, als sie in seinem Gesichtskreise liegen kann. Häufig besteht das Vorurteil, man müsse recht viel lesen, um das wünschenswerte Sprachgefühl zu erzielen. Nun soll nicht bestritten werden, daß bei Erwachsenen, welche die nötige Selbstzucht und Willensstärke besitzen, diese Wirkung erzielt werden kann, wenn sie stets die ausreichende Energie bethätigen, aus jedem Stücke der Lektüre für sich einen bestimmten Gewinn abzuleiten. Daß bei Schülern auf eine solche Thätigkeit nicht gerechnet werden kann, bedarf wohl keiner weiteren Ausführung; eine zu ausgedehnte Lektüre wird für dieselben genau so fruchtlos sein, wie dies leider nur allzuoft bei der deutschen der Fall ist. Die Schule kann nur bei sehr kräftiger und längere Zeit mit Konsequenz betriebener Gewöhnung die Schüler dazu erziehen, die häusliche Vorbereitung sorgfältig und mit genauer Beachtung der Sprache vorzunehmen, und dieselben Mittel, welche für die deutsche Lektüre (S. 326 ff.) und für die Behandlung der französischen (S. 546 f.) im Gymnasium empfohlen wurden, werden sich wohl auch für das Realgymnasium vorteilhaft erweisen. Im Unterrichte muß regelmäßig Rechenschaft über diese häusliche Thätigkeit eintreten,

Behandlung.

[1]) Von dieser Ansicht hat mich auch W. Mangold, Gel. u. ungel. Fragen S. 18 f. nicht bekehrt; man hätte doch über die Verkehrtheit der „Proben"-Behandlung seit 50 Jahren im deutschen Unterricht ausreichende Belehrung erhalten können. S. darüber die verständigen Bemerkungen der Instructions programmes et règlements de l'enseignement secondaire classique. Paris. Lib. Delalain frères, S. 473 f.

welche besonders festzustellen haben wird, ob der Schüler den ernsthaften Versuch gemacht hat, den Vokabelschatz sich anzueignen und die Eigentümlichkeiten der französischen Satzfügung und Wortstellung zu erfassen und durch wirklich deutsche Wendungen zu ersetzen [1]). Ist der Schüler so zu sorgfältigem Lesen erzogen — aber auch nur in diesem Falle —, so kann seine Litteraturkenntnis durch eine kontrollierte Privatlektüre erweitert werden [2]). Dieselbe muß mit der Schullektüre im Zusammenhange stehen und die gleichen Konzentrationspunkte, wie diese, anstreben. Aber eine große Ausdehnung läßt sich weder mit der Zeit der Schüler noch mit der Möglichkeit einer ausreichenden Beaufsichtigung vereinigen. Auch den idiomatischen Ausdrucksweisen kann mehr Zeit und mehr Aufmerksamkeit zugewandt werden als im Gymnasium, und die Pflege der Synonymik, namentlich aber die Vergleichung mit dem Deutschen, vermag erst bei größerem Zeitaufwande recht fruchtbar zu werden [3]). Insbesondere muß aber das zur Verfügung des Schülers stehende Sprachmaterial in Vokabeln und Wendungen erheblich ausgedehnter sein, und die Brücke zum Lateinischen kann in der Wortbildungslehre breiter und fester geschlagen werden; doch empfiehlt sich dies auch hier in größerer Ausdehnung erst auf den oberen Stufen, nachdem im Wissen des heutigen Sprachschatzes genügende Sicherheit erlangt ist [4]).

Das größere Zeitmaß, welches das Realgymnasium dem französischen Unterrichte gestattet, kann leicht dazu verleiten, die Zahl der zu lernenden Vokabeln zu reichlich zu bemessen. Selbstverständlich kann gerade auf diese Sprache ein gewisser Nachdruck gelegt werden, da das Lateinische geringere Ansprüche stellt, und für das Englische die Verwandtschaft mit dem Französischen und Deutschen fördernd wirkt. Aber trotzdem wird man auch hier sorgfältig bei der Erlernung zwischen nur einmal erscheinenden oder selten vorkommenden Vokabeln und solchen, welche immer wiederkehren, zu scheiden und nur letztere zur festen Einprägung zu bestimmen haben. Hierzu hilft die beständige Wiederverwendung im Übersetzungsstoff am meisten, aber unterstützend wirken, wie in den alten Sprachen, Zusammenstellungen nach der Etymologie oder nach begrifflicher Zusammengehörigkeit, welche bei jeder sich darbietenden Gelegenheit Wortschatz.

---

1) RL. S. 31: „Die Lektüre — wird ausgedehnter und eindringlicher behandelt, so daß eine reichere Anschauung von der Entwickelung und der Eigenart der französischen Sprache in den letzten Jahrhunderten gewonnen wird. Metrisches Lesen, Übungen im Vortrag französischer Verse."

2) Lehmann im Pr. Barmen 1881. — DC.Pm. X. 88, S. 53. — Bernard, Zur Privatlekt. Päd. Arch. 27, 457.

3) Beispiele bei Baumgarten a. a. O. 2^2, 681 ff. — Vgl. Münch, LP. 12, 46.

4) Baumgarten a. a. O. 2^2, 669 ff., giebt für die Beiziehung des Lateinischen eine recht empfehlenswerte Anleitung, auch bezüglich der Syntax.

zu veranstalten sind. Auch auf Kenntnis der französischen Phraseologie kann und muß hier mehr Zeit und Arbeit verwandt werden [1]).

Schulgrammatik. Wenngleich im Unterrichte keine gedruckte Grammatik erforderlich ist, so wird sich doch eine solche in den Händen des Schülers um so weniger entbehren lassen, als die häusliche Vorbereitung denselben oft in die Lage bringen wird, sich aus ihr zu unterrichten. Aber eine solche Schulgrammatik müßte von all dem erwähnten und weiterem nicht erwähnten Ballaste befreit sein und innerhalb des Stoffes durch den Druck das Notwendige und das Ergänzende streng unterscheiden. Wo aber eine Grammatik eingeführt ist, hat sich die Fassung der Regeln, welche der Schüler unter Anleitung des Lehrers findet, sofort im Anschluß an die in der Grammatik aufgenommene zu gestalten. Die gerade in den neueren Sprachen so oft entgegentretende Erscheinung, daß den Lehrern die Fassung der Grammatik nicht wissenschaftlich genug ist, ist in der Regel nicht mehr berechtigt als dieselbe Beobachtung in den alten Sprachen, und jedenfalls richtet eine klare, minder wissenschaftliche Fassung weniger Schaden an als die Verwirrung, welche in den weniger begabten Schülerköpfen die Betonung der Wissenschaftlichkeit zu verursachen pflegt. Natürlich soll damit nicht gesagt sein, daß nicht alles, was in der Schule gelehrt wird, stets in der von der Wissenschaft als richtig erkannten Form gelehrt werde; nur muß es klar und eindeutig ausgedrückt sein.

2) Das Französische in den lateinlosen Bürgerschulen und in den Oberrealschulen [2]).

An denjenigen Schulen, welche keinen fremdsprachlichen Unterricht dem französischen vorausgehen lassen, hat dieser die Aufgabe zu erfüllen, welche dem Lateinischen in den Gymnasien und Realgymnasien zufällt, d. h. er hat die allgemeine grammatische Schulung zu geben, welche durch die Vergleichung der Muttersprache mit der fremden erworben wird [3]).

Aus dieser Thatsache ergeben sich für die Behandlung des Unter-

[1]) Seeger im Pr. Realg. Güstrow 1887.

[2]) v. Dalen, Ziel d. Realsch. u. Lekt.-Plan. Erfurt 1849. — *Scheibert, Wesen u. Stellung d. h. Bürgersch. Berlin 1848. — *Mager, D. modern. Humanitätsstud. Stuttg. u. Zürich 1840—46. — *Günzel, D. franz. Unterr. in d. lateinl. h. Unterr.-Anst. Pr. Ottensen 1887. — Bretschneider, Ausw. u. Betrieb d. franz. Lekt. an Realschul. Pr. Rochlitz 1886. — Kreßner, Entw. eines Lehrpl. für d. franz. Unterr. an h. Bürgersch. Franco-Gallia 1887, Dec.-H. — A. Gille, Ausw. d. frz. Lekt. an d. Realsch. Z. f. lateinl. h. Schul. v. Weidner 3, Sept.-H. — Rauschenfels, Method. d. franz. Sprachunterr. in Volks- u. Bürgerschul. Leipzig 1890. — Winkler, ZRW. 14, 194.

[3]) NL. S. 37: „Die Aufgabe der sprachlich-logischen Schulung, welche an lateinlehrenden Anstalten vorzugsweise der lateinischen Grammatik und den angeschlossenen Übungen zufällt, ist in lateinlosen durch die franz. Grammatik und die entsprechenden Übungen zu lösen. Der Betrieb der französischen Grammatik an letzteren Anstalten wird sonach ein mehr systematischer

richts nicht unerhebliche Abweichungen, welche noch durch die reichliche Stundenzahl vermehrt werden. Denn den 23 ev. 21, 19 oder 17 bezw. 31 Stunden der Gymnasien und Realgymnasien stehen 35—38 ev. 47—50 der höheren Bürgerschulen und Oberrealschulen gegenüber.

Der Aussprache wird an diesen Schulen um so größere Sorgfalt gewidmet werden müssen, als die Bildsamkeit des Sprachorgans bei der großen Stundenzahl erheblich bessere Erfolge erwarten läßt als an den Gymnasien und selbst an den Realgymnasien. Aussprache.

Die Behandlung der Grammatik wird nicht abweichen von der der lateinischen Sprache in den Gymnasien, d. h. sie wird induktiv erfolgen und die durch Induktion gewonnene Wahrheit durch reichliche Deduktion befestigt werden müssen. Das grammatische System braucht minder scharf ausgebildet zu werden, da die beiden neueren Sprachen mit der Muttersprache eine große Zahl von übereinstimmenden Verhältnissen besitzen, welche nicht zum Gegenstande langer Erörterungen und Übungen zu machen sind [1]). Aber die grammatischen Lehren des Artikels, der Deklination und Konjugation, der Komparations- und Adverbialbildung, der Pronomina, der Präpositionen, des Gebrauchs der Zeiten und Modi, insbesondere des Konjunktivs, Partizips und Infinitivs, der Satzverbindung und der Wortstellung sind im Französischen so reich entwickelt und können in nicht minder ausgiebiger Weise zur logischen Bildung des Geistes verwandt werden, als die Grammatik der alten Sprachen [2]). Die Aufgabe dieser Schulen ist es nun, in ihrem breit angelegten Unterrichte diese eminent geistbildende Kraft der französischen Sprache in ihrem grammatischen Teile den Schülern zuzuführen und ihnen auf demselben Wege zum Besitze der für ihr späteres Leben so notwendigen wirklichen Sprachkenntnis zu verhelfen. Die Analyse des französischen Satzes nicht bloß nach seinem grammatischen und stilistischen Teile, sondern namentlich auch nach der Bedeutung und dem Inhalte der einzelnen Ausdrücke wird beiden Zwecken in ausgezeichneter Weise dienen [3]). Die Erlernung der Elementargrammatik in Formenlehre und Syntax erfolgt in den sechs unteren Klassen; eine solche Ausdehnung ist für diesen Unterricht unbe- Grammatik.

---

sein müssen." S. 32: „An den lateinlosen Anstalten muß das System der Grammatik als solches zur Erkenntnis gebracht werden; auch sind die Einzelheiten weniger dem Zufall zu überlassen; das Theoretische ist gründlicher zu befestigen; das Praktische reichlicher zu betreiben; dies gilt auch von den Hilfsdisziplinen, wie Stilistik, Metrik, Synonymik."

[1]) NL. S. 37: „Allgemeine Begriffsbestimmungen sind an lateinlosen Schulen auf das Allernotwendigste zu beschränken."

[2]) Siehe Baumgarten a. a. O. 2^2, 677 ff. — Bock, Pr. Staatsoberrealschule Teschen 1888. — Duschinsky, D. Lehre v. franz. Verb. Pr. St.-Ob.-Realsch. Prag 1890. — Zverina, D. didakt. Behandl. d. Verb. an d. Realsch. Wien 1879.

[3]) Ein schönes Beispiel giebt Baumgarten a. a. O. 2^2, 671 f.

dingt notwendig, wenn die nötige Gründlichkeit erreicht werden soll. Die folgenden Klassen führen den Unterricht weiter, indem sie die auf der unteren Stufe erreichten Kenntnisse vertiefen und ergänzen, wobei die Oberrealschulen auch der stilistischen Seite mehr Aufmerksamkeit zuwenden müssen [1]).

Schreibübungen.

Die Schreibübungen [2]), welche sich in ihrer methodischen Behandlung von der oben (S. 553 ff.) dargelegten nicht unterscheiden, werden häufiger und allmählich auch umfangreicher werden können, der Vokabelschatz wird größer, die mündliche Gewandtheit entwickelter werden müssen. An den Oberrealschulen sind die Schüler namentlich auch darin zu üben, zusammenfassende Darlegungen aus technischen Schriften zu geben, und die Aufsätze, deren Behandlung sich von der für die Realgymnasien besprochenen nicht unterscheidet, müssen ebenfalls diese Gebiete berücksichtigen.

Freie Arbeiten.

Lektüre.

Die Lektüre mag sich in den drei unteren Klassen an ein reichhaltiges Lesebuch anschließen, welches namentlich Stücke enthält, die naturwissenschaftlichen Inhalt haben und allgemeine Fragen des Lebens berühren. Nach oben wird die moderne Litteratur in höherem Maße heranzuziehen sein und in den Oberrealschulen auch die Litteratur der exakten Wissenschaften, soweit dieselbe zu gemeinfaßlicher Darstellung

[1]) NL. S. 32 u. 33 bestimmen das grammatische Pensum also: VI Erlernung der regelmäßigen Konjug., sowie avoir und être, das Notwendigste aus der Formenlehre des Subst., Adj. und der Zahlwörter im Anschluß an Gelesenes. V Systematische Durchnahme d. Gramm., Artikel, Teilartikel im Nom. u. Acc., das Notwendigste über Geschl. des Subst., Bildung der Mehrheit, Bildung der weibl. Form des Adj., Steigerung des Adj., Fürwörter unter Berücksichtigung der notwendigsten syntaktischen Regeln, d. Zahlwörter genauer, Wiederholung und feste Einprägung der regelm. Konjug., der Hilfsverben avoir u. être, die wichtigsten unregelm. Verbalformen; IV Wiederholung der V-Aufgabe, namentl. d. Fürwörter, Bildung u. Steigerung des Adv., die unregelm. Verb. in logischer Gruppierung. Übersicht über die Konjunktionen zusammengestellt nach ihrer Bedeutung für die letzteren, Präpos. de u. à, Überblick über die gesamte Formenlehre. IIIB. Gebrauch d. Hilfsverb. avoir u. être, die unpersönl. Verben. Syntax des Verbs: Gebrauch der Zeiten, Indikativ, Konjunktiv, Infinitv, Partizip, Konkordanz, Rektion der Verben. IIIA. Wortstellung, Syntax des Artikels, Adj., Fürworts mit Ausnahme der demonstr. u. unbestimmten Fürwörter. IIB. Syntax der demonstr. u. unbest. Fürw., d. Adv., Besprechung der wichtigeren Präpos. nach ihren verschiedenen Bedeutungen. Wiederholung der gesamten Formenl. u. Syntax. IIA u. I. Ergänzung und Wiederholung d. wichtigeren Abschn. d. Grammatik, teils planmäßig, teils nach Bedürfnis. Neue Gruppierung und tiefere Begründung der gramm. Erscheinungen, Hinzunehmen des mehr Phraseologischen. Aus der Stilistik, Synonymik und Metrik nur das für die Lektüre, bezw. die Schreibübungen Notwendigste, induktiv genommen.

Für die VI—IV der Realschulen dieselben Lehraufgaben wie bei der Oberrealschule; III. Gebrauch d. Hilfsverb. avoir u être. Syntax des Verbums: Gebrauch der Zeiten, Indikativ, Konjunktiv, Infinitv, Partizip; II. Die notwendigsten Regeln von der Wortstellung, Syntax des Art. u. Adj.; I. Syntax des Verbums u. der Fürw., im wesentlichen Wiederholungen. Von den unbestimmten Fürwörtern werden die unwichtigeren übergangen. Wiederholung der gesamten Grammatik unter besond. Berücksichtigung der Präpositionen. Gelegentlich Erklärung noch nicht besprochener Erscheinungen bei der Lektüre.

[2]) Dickmann, D. Übungsb. zum Übers. aus d. Deutsch. auf d. Oberst. d. ORSch. Pr. d. Fr. Werd. Gew.-Schule. Berlin 1887. — JHS. 1, 328 f.; 2B. 136 ff. u. s. w. — Bierbaum, D. fremdsprachl. Auff. Neuphilol. Centralbl. 1, H. 2.

gelangt ist, im Hinblick auf die künftige Berufsthätigkeit berücksichtigt werden[1]). Aber diese Rücksicht braucht die Behandlung der Lektüre nicht zu beeinflussen, welche durchaus den oben (S. 555 f.) dargelegten Grundsätzen folgen kann[2]). Auch bezüglich der Typenbildung für die einzelnen Litteraturgattungen gilt im wesentlichen das oben (S. 556) Bemerkte, nur mit der Änderung, daß hier der deutsche und englische Unterricht den Stoff für die Gruppenbildung liefern. Bei der breiten Anlage dieser Unterrichtsfächer kann diese abschließende und zusammenfassende Thätigkeit sich nicht minder reich gestalten, als an den Gymnasien, und es ist gar nicht zweifelhaft, daß ein richtig in dieser Hinsicht ausgenutzter Unterricht eine vortreffliche Geistesbildung zu verleihen vermag.

---

2. Das Englische.

§ 51. Das Englische[3]) im Realgymnasium und in den lateinlosen Bürgerschulen sowie in der Oberrealschule und der fakultative Unterricht des Gymnasiums.

Der Wert der englischen Litteratur ist unbestritten. Sie hat sich nicht nur zu verschiedenen Zeiten und auf verschiedenen Gebieten bestimmend für die moderne Bildung erwiesen, sondern sie hat insbesondere auf die Allgemeine Erwägungen.

[1]) NL. S. 33: „Auf die Erweiterung des Wortschatzes nach der Seite des Technischen u. Kommerziellen ist besonderes Gewicht zu legen."

[2]) Siehe S. 546 Anm. 2.

[3]) Wendt, Encyklopädie des englischen Unterrichts. 1893. — DC.W. XVI. 67. Über den Unterr. im Engl. auf d. Realsch. — *DC.Pr. VII. 74. Ziel u. Meth. des englischen Unterr. in d. Realgymn. — *DC.W. XXI. 84. Englisch. Unterr. auf d. Realg. — Gantter in EgEW. 2², 192—205. — *DC Pm. X. 88, S. 79. Auswahl d. auf dem Realg. zu lesenden englischen Schriftst. u. entsprech. Behandl. d. Lektüre. — Instruktionen für d. Unterr. an d. Realsch. in Österreich. Wien 1885, S. 80—91. — Schultz, Über d. Unterr. im Engl. auf d. Realsch. Pr. Siegen 1869. — M. Krummacher, Meth. d. engl. Unterr. auf Realsch. Berlin 1879. — Iman. Schmidt, Über d. pädag. Wert d. engl. Sprachstud. Pr. Falkenberg, Viktoria-Inst. 1875. — Arn. Schröer, Unt. in d. Ausspr. d. Engl. auf Grundl. d. neuesten Forschungen auf d. Geb. d. Phonetik. ZRW. 7, 257. 321. — Peters, Die heut. Ausspr. d. Engl. u. ihre Behandlg. in d. Schule auf lautphys. Grundl. Pr. Landsberg a. W. 1883. — *Rambeau, Der franz. u. engl. Unterr. Hamburg 1886. — *Schröer, Wissensch. u. Schule. Leipzig 1887. — Friedrich, Womit muß d. engl. Unt. in Deutschland beginnen? COR. 14, 869. — *M. Walter, D. Anf.-Unterr. im Engl. auf lautl. Grundl. Kassel Pr. Rsch. 1887. — M. Keuffer, Lehrpl. f. d. engl. Unterr. auf Rg. Pr. Rg. Trier 1889. — Junker, Lehrverf. im Engl. nach d. neuen Methode. Ostern 1890—93. Bockenheim Realsch. 1893. — Hengesbach, NJP. 148, 184. — Katter, Z. erst. engl. Unterr. — Bergmann, Der Anfangsunterr. im Engl. in VI. Pr. h. Bürgersch. Geestemünde 1889 u. Putbus G. 1891. — Burhenne, Der engl. Unt. im 1. Schulj. BHSch. 1892, Nr. 16—18. — DC.Sa. IV. 89, S. 1—33. Stell. d. Engl. in d. Bild. d. Gegenw. — *DC.SchH. 89. IV, 117—240. Phonetik im neuspr. Unterr. — Zusammenstellung von Gramm., Leseb. u. Ausgaben d. Klassiker JHS. 1, 233; 2 B 144 ff. u. folg. Jahrg. — Beurteilungen von Lehrbüchern findet man in: Englische Studien und im Beiblatt zur Anglia. Vgl. auch z. T. die S. 532 A. 1 angeführten Zeitschriften und die S. 534 A. 6 genannten Schriften.

deutsche Litteratur oft einen gesundenden und stets einen tiefgreifenden Einfluß geübt. Praktisch ist die Kenntnis der englischen Sprache heute von größerer Bedeutung als die der französischen, da dieselbe eigentlich in allen außereuropäischen Gebieten entschieden die herrschende geworden ist. Für die Schulen, welche die moderne Bildung vermitteln wollen, kommt auch noch der Umstand in Betracht, daß die Engländer und Amerikaner auf allen technischen Gebieten eine hohe Stufe der Vollkommenheit erreicht haben, und ihre Schöpfungen vielfach vorbildlich geworden sind. Ferner besitzt auch die englische Sprache an und für sich in ihrem Baue, in ihrem Reichtume und ihrer streng logischen Entwickelung wertvolle Momente für die Jugendbildung[1]).

Alle diese Umstände begründen die Bedeutung der englischen Sprache für unsere höheren Schulen, namentlich für die Realanstalten. Noch immer hält man aber bezüglich der Stellung des Englischen zu sehr an der hergebrachten Schablone fest. Daß auch die englische Sprache zur Quelle grammatisch-logischer Bildung werden kann, wird niemand im Ernste bestreiten; denn wenn sie in ihrer Formenlehre und Satzverbindung verhältnismäßig einfach ist, so wird doch zugleich dadurch ihre logische Gedrungenheit so bedeutend, daß der Schüler, welcher an ihr geschult wird, reichliche Übung seines Denkens erlangt. Man sollte aber nicht die Rücksicht auf die Gleichförmigkeit, sondern die auf das Bedürfnis darüber entscheiden lassen, ob der Hauptnachdruck namentlich an den lateinlosen Bürgerschulen oder auch an den Oberrealschulen auf Englisch oder Französisch liegen solle[2]). Die norddeutschen Küstengegenden sind im Dialekt und Verkehr auf das Englische gewiesen, während in Süd- und Westdeutschland mehr das Französische event. Italienische in Betracht kommt und letzteres immer mehr in Betracht kommen wird. Denn schon heute ist unser Handels- und Reiseverkehr mehr nach Italien als nach Frankreich gerichtet. Mit der Forderung, daß die neueren Sprachen an unseren höheren Schulen ideale Zwecke befriedigen müssen, verträgt sich jede dieser Sprachen; denn auch die italienische enthält Litteraturwerke zur Genüge, um den überspanntesten idealistischen Standpunkt zu befriedigen. Und alle Doktrin wird nie über die Thatsache hinwegkommen, daß das Bedürfnis die Einführung der neueren Sprachen in den Schulunterricht verursacht hat und auch stets über ihre Auswahl entscheiden muß. Wohl läßt sich eine Zeitlang ein solches Bedürfnis verkennen und in falsche Bahnen

---

1) Jak. Grimm, Über den Ursprung der Sprache. Berlin 1882, S. 50.

2) Dies geschieht jetzt NL. III, 2b, S. 68: „Die Provinzialschulkollegien sind ermächtigt, an allen Realanstalten die für das Französische und Englische angesetzten Stunden gegen einander vertauschen zu lassen, vorausgesetzt, daß eine derartige Abweichung durch die Lage des Schulorts und seine Verkehrsverhältnisse gerechtfertigt erscheint.“

drängen; endlich aber wird der gesunde Menschenverstand doch über gleichmachende Schultheorie Meister werden[1]).

Lehrverfahren.

Die sprachliche Behandlung kann an den Realgymnasien die Erlernung von zwei fremden Sprachen und damit die Kenntnis von allgemein grammatischen Thatsachen in genügendem Umfange voraussetzen. Es ist also hier nicht die Aufgabe, die Grammatik als solche in den Vordergrund zu drängen, sondern dieselbe wird nur insoweit betrieben, als nötig ist, um die Formenlehre und die Syntax den Schülern bekannt zu machen. Dieses Ziel kann ohne größeren Zeitaufwand an der Lektüre erreicht werden. Bei der Einfachheit der Konjugation, der schon die französische vorangegangen ist, braucht kaum eine systematische Erlernung stattzufinden; letztere ist den unregelmäßigen Verben zuzuwenden. Überall ist von der Herbeiziehung des Deutschen und Französischen reichlich Gebrauch zu machen, um den Schülern das Verständnis und die Befestigung zu erleichtern. Formenlehre und Syntax lassen sich hier von Anfang an nicht getrennt behandeln, sondern die einfacheren Erscheinungen der letzteren sind überall gleich im Beginne zu betrachten und immer mehr an der Lektüre zu erweitern; das Idiomatische fällt hauptsächlich der Prima zu, während die Synonymik schon in Sekunda Berücksichtigung findet. Auf allen Stufen wird ein sprachvergleichendes Verfahren um so mehr am Platze sein, als die Voraussetzung des Französischen und Deutschen bei den Schülern unwillkürlich dazu drängt. Durch das Deutsche lassen sich in der Formenlehre vermitteln: Artikel, sächsischer Genitiv, starke und schwache Konjugation, die Ersetzung der Modi durch Hilfsverba, die Personalpronomina, die Komparation mit er und est, Pluralbildung, Adverbia; durch das Französische die Bezeichnung der Deklination, die Pluralbildung, die Komparation durch Adverbia[2]). In der Satzlehre finden sich noch zahlreichere Anknüpfungen, die an Beispielen aus beiden verwandten Sprachen klar zu machen sind, ohne daß es hierfür besonderer Regellernerei bedarf[3]).

---

[1]) NL. S. 34 verlangen: „Verständnis der wichtigsten Schriftwerke seit Shakespeare und Übung im prakt. mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Sprache."

[2]) Würzner, ZRW. 6, 258.

[3]) NL. S. 34 f. verteilen das grammatische Pensum folgendermaßen: a) für Realgymnasien: U III. Regelm. u. unregelm. Formenlehre unter Berücksichtigung der Syntax, insoweit als sie zur Erklärung der Formen sowie zum Verständnis der Lektüre dient; O III. Syntax des Verbs, namentl. die Lehre vom Infinitiv, Gerund., Partizip, den Hilfsverben, Gebrauch der Zeiten, Konjunktiv; U II. Syntax d. Artikels, Substant., Adj., Pronom., Adv. und Übersicht der wichtigeren Präpos., zum Teil wiederholend; O II u. I. Gelegentlich Erweiterung und Vertiefung der früheren grammat. Lehraufgaben; Etymologisches und Sprachgeschichtl. b) für die Oberrealschule: U III. Wie im Realg. O III. Syntax des Verbums, insbes. die Lehre von den Hilfszeitw., Infinitiv, Gerund., Partizip, Gebrauch d. Zeiten, Konjunktiv, Syntax d. Artik.; U II. Syntax d. Subst., Adj., Pronom. u. Adv. Wiederholung und Ergänzung der in U III gelernten Regeln, Besprechung der wichtigeren Präposit.; O II u. I.

Vokabeln. Diese Verwandtschaft ist auch beim Vokabellernen fruchtbar zu machen, indem die einfachen Lautverschiebungsgesetze auf anschaulichem Wege entwickelt, einfache Ableitungsgesetze aufgesucht und kleine sprachvergleichende Zusammenstellungen vorgenommen werden, welche zur Stütze und Befestigung der erlernten Vokabeln dienen (spiritus, spirit, esprit etc.). In dem Lesestoffe werden ebenfalls die germanischen und romanischen Beiträge zur Begriffsbildung, die Wandlungen in der Bezeichnung desselben Begriffes, die Synonyme[1]) in den verschiedenen Sprachen und ähnliche Gesichtspunkte stets zu berücksichtigen sein.

Grammatik. In den lateinlosen Schulen erfolgt die grammatische Behandlung in ähnlicher Weise wie im Griechischen an den Gymnasien, nur daß die größere Einfachheit der Spracherscheinungen eine stärkere Konzentration auf die wirklich charakteristischen Punkte (Beherrschung der Satzfolge durch die logische Entwickelung des Gedankens und die Partizipialkonstruktion) ermöglicht[2]).

Aussprache. Über die Behandlung der Aussprache gelten die oben (S. 534 ff.) entwickelten Grundsätze. Hauptsache ist auch hier, und fast noch mehr als im Französischen, das Beispiel und das Ohr des Lehrers[3]). Bei den starken Färbungen der Aussprache, welche lokal sich in England finden, ist es noch weniger angezeigt, Feinheiten nachzugehen, welche auch hier nicht zu erreichen wären.

Schreibübungen. Die Schreibübungen erstreben im Realgymnasium leidliche Korrektheit und schließen sich der Lektüre an; sie sind nicht so häufig wie die französischen anzustellen. Die lateinlosen Schulen werden dieselben ähnlich behandeln wie das Gymnasium die griechischen Schreibübungen, d. h. sie sind lediglich zur intensiveren Durcharbeitung der Lektüre bestimmt. In der Oberrealschule schreiten dieselben bis zu freien Aufsätzen fort, be-

---

Wiederholung, Erweiterung, Vertiefung, wo es Lektüre u. schriftl. oder mündl. Übungen notwendig machen. c) für die Realschulen: III. Durchnahme der regelm. u. unregelm. Formenl. unter Berücksichtigung der wichtigeren syntakt. Regeln, die zum Verständnis der Formen selbst sowie der Lektüre notwendig sind. Systematische Gruppierung des Zusammengehörigen an der Hand des Lehrbuchs; II. Die Syntax des Verbs: Hilfsverben, Infin., Gerund., Part., Gebrauch der Zeiten. Aus der Lehre vom Konjunktiv nur das Allernotwendigste; I. Besprechg. der Syntax d. Artik., d. Subst., d. Adj., Pronom., Adv., im wesentlichen Wiederholungen der bereits in III gelernten und durch die Lektüre ergänzten Regeln. Besprechung der wichtigeren Präpos. about, after, at, by, from, to, with.

[1]) *Münch, LP. 12, 46. — Br. Heims, Aneign. d. Wortsch. Pr. Hansa-Sch. Bergedorf 1889. — Swoboda, Aneign. eines Wortvorr. in einer fremd. (besond. d. engl.) Sprache. Engl. Stud. 12, 404.

[2]) NL. S. 36: „Die etwas reichlichere Zeit an Oberrealschulen hat einer strengeren grammatischen Schulung, einer umfangreicheren Lektüre und ausgedehnteren schriftlichen Übungen zu dienen.“

[3]) Laubert im Pr. Danzig 1862, S. 12 ff. — NL. S. 34 schreiben für UIII vor: „Erwerbung einer richtigen Aussprache durch praktische Übungen zunächst in einem kurzen propädeutischen Kurse unter Ausschluß theoretischer Regeln über Lautbildung und Aussprache.“

züglich deren Behandlung die gleichen Grundsätze wie im Französischen Platz greifen[1]).

Lektüre.

Da die Lektüre[2]) in ihrer Übertragung in die deutsche Sprache nicht ähnlich große Ansprüche stellt, wie die französische, sondern hier vor allem die praktisch-logische Gestaltung und Abkürzung der englischen Sprache zum Verständnis zu bringen ist, so kann das Tempo des Lesens rascher sein, als im Französischen. Eine Anleitung zur Vorbereitung wird bei der Übereinstimmung vieler Formen von Nomina und Verba, dem Ausfall der Relativa u. ä. wenigstens in der ersten Zeit empfehlenswert sein. Gelesen werden können — in der Regel nur in Bruchstücken, doch so, daß der Zusammenhang des Ganzen erworben wird — in den unteren englischen Klassen die ausgezeichneten englischen Jugendschriften: Scott, Tales of a Grandfather; W. Irving, The Sketch Book; Dickens, Household Words; Tom Brown's School Days etc.; an diese können sich einzelne Reisebeschreibungen neuester Zeit, z. B. von Stanley, anschließen; alle diese Schriften können auch dem Schüler in Auszügen in einer Chrestomathie geboten werden. Namentlich aber müssen auf der Sekundastufe die Geschichtschreiber, vor allem Macaulay, dann Robertson, Hume, Hallam, Southey, Irving, vielleicht einzelnes von Gibbon zur Behandlung gelangen — natürlich nur in größeren abgerundeten Abschnitten —, denen sich in Prima neben Reden von Burke, Pitt, Fox, Macaulay u. a. Shakespeare anschließt, von dem Macbeth, Hamlet, The Merchant of Venice, Coriolanus, Julius Caesar gelesen zu werden verdienen. Einiges von Tennyson, Longfellow, Goldsmith, Scott, sowie passende Proben der englischen Lyrik müßte eine gute Chrestomathie geben[3]).

Auswahl.

Shakespeare.

Die Behandlung Shakespeares[4]) ist sprachlich und sachlich von

---

[1]) Münch, D. engl. Auff. in Real I. Engl. Stud. 4, 444. — NL. S. 34 u. 35 fordern für alle Klassen schriftliche Übersetzungen ins Engl., von II B ab nachahmende und freie Wiedergabe von Gelesenem, Anleitung zu Aufsätzen, an konkrete Themata angelehnt, besonders bei Anstalten, wo auf das Englische vor dem Französischen ein besonderes Gewicht gelegt wird." S. 36 für die Oberrealschulen: „ausgedehntere schriftliche Übungen, welch letztere mehr als an Realg. entlehnender Art sein und überdies sich auf konkrete technische Aufgaben, Briefe ꝛc. erstrecken können." S. auch S. 564 Anm. 2.

[2]) Borchers, D. engl. Lekt. im Rg. Hildesheim Pr. Rg. 1888. — Ottmann, Üb. d. Wahl d. engl. Lesest. Engl. Stud. 3.

[3]) NL. S. 35: „Die Lektüre steht im Mittelpunkt des gesamten Unterrichts. Lesen ausgewählter, vorzugsweise moderner englischer Prosa, teilweise zur Belebung des geschichtlichen Stoffes, sowie geeigneter Dichterwerke, insbesond. Shakespearescher Dramen nach einem festzustellenden Kanon. Auf Gedankeninhalt und gute Übersetzung ist besonders zu achten und darauf zu halten, daß der Schüler ein Bild von der Eigenart der englischen Litteratur und ihrer Entwickelung seit Shakespeare in Haupttypen erhält." S. auch S. 564 A. 2.

[4]) Ein Beispiel vortrefflicher Behandlung giebt W. Münch in LP. 1, 66—81. Vgl. auch dessen „Shakespeares Macbeth" im Unterr. der I. Pr. Barmen 1884. — Behne in Herrigs Arch. 64, 71.

größter Wichtigkeit. Die Sprache des Dichters weicht von der modernen bedeutend ab: sie muß den Schülern auch in ihren Einzelheiten verständlich sein, und es muß ihnen durch die Behandlung des Lehrers klar werden, daß dies keine Kleinigkeit ist. Nur auf diesem Wege wird eine sorgfältige Vorbereitung zu Hause erzielt. Im einzelnen ist nur zu erklären, was zum Verständnis nötig ist oder dasselbe vertiefen kann. Das Metrische bietet hier weniger Schwierigkeiten als im Französischen, da die Übereinstimmung mit der deutschen Gewöhnung hilfreich wirkt; es muß namentlich auf die Verbindung von Inhalt und Rhythmus die nötige Aufmerksamkeit gewendet werden. In psychologischer und ästhetischer Hinsicht soll aller Gewinn aus der Lektüre erwachsen, welcher daraus gezogen werden kann, und die Anlage des gesamten Stückes muß stets der Punkt bleiben, auf den bei Besprechung des einzelnen das Auge des Lehrers gerichtet ist. Das Ergebnis der gesamten Lektüre tritt mit den Resultaten der deutschen und französischen in Verbindung, wenn es sich darum handelt, das Typische des Dramas zu finden und die ethische Ausbeute der dramatischen Lektüre einzubringen. Für die Oberrealschulen ist die Lektüre auch mit Rücksicht darauf zu wählen, daß sich mit dem deutschen und französischen Unterrichte die nötigen Konzentrationsgebiete finden lassen. Am besten ist hier der deutsche Unterricht für die Auswahl maßgebend, an dessen Aufgaben sich der fremdsprachliche Unterricht ergänzend, erweiternd und vertiefend anschließen muß. Für letzteren werden aber die oben (S. 555 ff.) entwickelten Grundsätze in der Hauptsache gelten; es werden auch hier einzelne Schriften, welche in gemeinverständlicher Darstellung dem fachwissenschaftlichen Gebiete entnommen sind, z. B. von Tyndall, beigezogen werden[1]).

Die Sprechfertigkeit ist im Englischen leichter zu erwerben, als in einer anderen neueren Sprache, und das Realgymnasium wird bei tüchtigen Lehrern dazu schreiten können, Besprechungen der Primalektüre in englischer Sprache zu geben[2]), allerdings mehr durch den Lehrer, als durch die Schüler. Unbedingt muß dazu die Oberrealschule gelangen; und hier wird auch bei dem großen Werte, welchen gerade die englische Sprache für den Techniker besitzt, die Heranziehung der Schüler in weiterem Umfange eintreten müssen[3]). Über das Lesen gilt das oben für den französischen Unterricht (S. 546 f.) Bemerkte. Das Memorieren und Recitieren von Musterstücken kann die Bildung des Ohres und der Zunge

---

[1]) NL. S. 36: „Das Idiomatische ist besonders zu betonen und die Aneignung eines reichlicheren auch technischen Wortschatzes zu sichern."

[2]) NL. S. 35 schreiben für jede Stunde Sprechübungen vor „im Anschluß an die Lektüre und an tägliche Vorkommnisse".

[3]) NL. S. 36: „Ausgedehntere Sprechübungen."

nur fördern; doch sollen die auszuwählenden Abschnitte auch immer einen wertvollen sittlichen Gehalt bieten. Die reiche Ausbeute, welche die englische Litteratur, namentlich für die Charakterbildung, zu liefern vermag, wird mit großer Umsicht sicherzustellen und mit der deutschen Lektüre durch möglichst viele und starke Fäden in Verbindung zu setzen sein. Auch läßt sich gerade hier die Verwendung der biblischen Kenntnisse und Ergebnisse ohne langes Suchen bewerkstelligen.

Im Gymnasium [1]) hat das Englische nur fakultativen Charakter und eine sehr geringe Stundenzahl (4—8). Von einer abschließenden Erlernung kann somit keine Rede sein. Aber einmal hilft hier die sprachliche Gewandtheit der Schüler überhaupt, sodann das größere Interesse, welches die, welche die Sprache freiwillig treiben, der Erlernung derselben entgegenbringen. Zudem ist die Grammatik so einfach, daß bei einem auch nur zweijährigen Unterricht — wie er im Großherzogtum Hessen besteht — und der Verlegung des Schwerpunktes in die Lektüre immerhin die nötige Gewandtheit erworben werden kann, um leichte Prosa ohne Mühe zu lesen. Shakespeare dürfte in der Lektüre nicht vertreten sein, da die Schüler die moderne Sprache zu wenig kennen, um an die ältere herangeführt werden zu können [2]).

---

4. Geschichte [3]).

§ 52. Aufgabe und Stoff des Geschichtsunterrichts.

Der Sprachunterricht, welcher auf unseren höheren Schulen erteilt wird, mündet mit seinen Errungenschaften aus in dem breiten Bette des Aufgabe.

[1]) Das Gymn. u. d. engl. Sprache. ZhU. 9, 393.

[2]) NL. S. 34: „Festzuhalten bleibt, daß der Betrieb ein wesentlich empirischer und darauf gerichtet sein muß, nach sorgfältiger praktischer Einübung der Aussprache im Anschluß an das Gelesene einen solchen Grund zu legen, daß darauf mit Erfolg weiter gebaut werden kann. Lese-, Schreib- und Sprechübungen dienen lediglich diesem Zweck. Die notwendigsten grammatischen Regeln sind induktiv zu behandeln und nach einem kurzen Lehrbuch einzuprägen, alles Übrige ist bei der Lektüre zu besprechen. Anfangs ist ein Lesebuch zu benützen, im letzten Jahre ein geeigneter Schriftsteller zu lesen."

[3]) *Instrukt. f. d. Unterr. an d. Gymn. u. Realsch. in Österreich „Geschichte". — *DC.W. X. 44. Über d. Instrukt. f. d. gesch. u. geogr. Unterr. f. d. Gymn. d. Provinz Westfalen v. 18. Aug. 1830. — DC.W. XIII. 57. Entw. einer Instrukt. f. d. gesch. u. geogr. Unterr. an d. G. u. R. Westfalens. — Die westf. Instrukt. v. 1859 bei Wiese, Verordn. u. Ges. 1², 87 (1³, 195). — DC.Pr. II. 35. Der Unterr. in Gesch. u. Geogr. auf Gymn. — DC.Pm. IV. 70. Die Lehrmittel d. gesch. Unterr. auf G. u. Realsch. — DC.Pf. I. 67. Über d. Notwendigkeit der

Geschichtsunterrichts, von dem er einen wesentlichen Teil bildet[1]). Die Geschichte führt uns nicht nur die äußere Entwickelung eines Volkes vor,

---

Beschränkung des Gesch.-Unterr. auf G. — DC.Pr. VIII. 77. Method. Gliederung u. Ziel d. Gesch.-Unterr. — *DC.W. XIX. 77. Organ. d. Gesch.-Unt. f. G. u. R. — *DC.H. II. 79. Der Gesch.-Unterr. auf G., R. u. h. B. — *DC.Pm. VII. 79. Unterr. in Gesch. auf G. u. R. — DC.Rh. I. 81. Üb. Gesch.-Unterr. — *DC.Sch. VI. 82. Üb. d. Gesch.-Unterr. — *DC.Pf. VII. 85. Verteil. d. Lehrpens. in d. Gesch. nach Einführ. d. revid. Lehrpl. v. 1882. — *DC.SchH. III. 86, S. 81. — *DC.Sa. V. 86, S. 218. — DC.O. u. WPr. XIII (92), 1. — Löbell, Grundr. einer Meth. d. Gesch.-Unterr. auf Gymn. Leipzig 1847. — C. Peter, Gesch.-Unterr. d. G. 1849. — *J. F. C. Campe, Gesch. u. Unterr. in d. Gesch. Leipzig 1859. — *W. Herbst, Zur Frage über d. Gesch.-Unterr. auf h. Schulen. Mainz 1869. — *Derselbe, Gesch. in EgEW. 2², 970. — Willmann, Didaktik 2, 152. — Hergenröther, Aphorismen über d. Gesch.-Unterr. an d. Studienanstalten. Pr. Würzburg 1871. — Ferd. Krieger, D. Gesch.-Unterr. Nürnberg 1876. — *O. Jäger, Bemerk. über gesch. Unterr. Mainz 1877 (2. Aufl. 1882). — W. Herbst, Die neuere u. neueste Gesch. auf G. Mainz 1877. — A. Häfelin, Die rationelle Meth. d. Gesch.-Unterr. am G. Zürich 1880. — A. Köcher, 12 Thesen über d. Gesch.-Unterr. auf h. Schulen. Hannover 1880. — *Fr. Junge, Der Gesch.-Unterr. auf G. u. R. Berlin 1886 u. Der Gesch.-Unterr. d. h. Schulen nach dem Lehrpl. v. 1892. Berlin 1892. — *K. Biedermann, Der Gesch.-Unterr. auf Schul. n. kulturgesch. Meth. Wiesbaden 1885. — Derselbe, Zur Meth. d. Gesch.-Unterr. in „Erziehungsschule" 4 (1884), Nr. 6—11. — J. Czerwenka, Was lehrt Herbart über Gesch.-Unterr. In Päd. Abh. herausg. v. Strümpell. 2. Heft, S. 16—62. Leipzig 1877. — Rusch, Meth. d. Unterr. in d. Gesch. Wien 1884. — Keferstein, Der Gesch.-Unterr. in 6ter Samml. pädag. Stud. Köthen 1878, S. 49—241. — Rein, Pickel, Scheller, Das 6. Schulj. — Eberhardt, Über Gesch.-Unterr. Wien 1876. — Th. Gravenhorst, Ein Wort zur Verständigung über Maß u. Ziel d. Gesch.-Unterr. auf G. Pr. Braunschweig 1880. — C. Haupt, Beitr. zur Fr. nach Ziel u. Meth. d. Gesch.-Unterr. an G. Pr. Wittenberg 1883. — Fr. Noack, D. Behandl. d. Gesch.-Unterr. auf Gymn. nach neueren Grunds. ZGW. 37, 257. — J. Schrammen, Erörterungen über d. Gesch.-Unt. an h. Schul. Wolfenbüttel 1880, insbes. 24 ff. — Fournier, Über Auffassung u. Meth. d. Univ.-Historie. ZÖG. 1875, 411. — Froboese, Ein Votum zum Gesch.-Unterr. NJP. 124, 123, u. Bedenken gegen d. neuen preuß. Lehrpl. in d. Gesch. ZGW. 47, 65. — Campe, Der Gesch.-Unterr. auf d. Gymn. ZGW. 4, 369. — Ders., Geschichtl. Bild. u. geschichtl. Wissen, ebd. 5, 593; 6, 113. — Derselbe, Andeutungen aus d. Sphäre geschichtl. Unterr., ebd. 8, 353. — *K. Biedermann, Der Gesch.-Unterr. in d. Schule, seine Mängel u. ein Vorschl. zu seiner Reform. Leipzig 1860. — Grienberger, Über histor. Objektivität u. elem. Gesch.-Unterr. ZRW. 4, 193. — O. Lorenz, Zur Frage über den Gesch.-Unterr. im Gymn. ZÖG. 12, 169. — G. Wendt, Zum gesch. Unterr. Pr. Karlsruhe 1879. — *C. Haupt, Aufg. d. Gesch.-Unterr. im G. NJP. 136, 104. 152. 270. 321. 385. 433. — Wittneben, Z. Meth. des Gesch.-Unterr. LP. 17, 29. — Frank, Z. Meth. d. Gesch.-Unterr. ZRW. 13, 385. — *Zillig, D. Gesch.-Unterr. in d. elem. Erziehungsschule. JVwP. 14, 89—245. — Em. Hannack, Method. d. Unterr. in d. Gesch. Wien 1891. — *Ad. Günther, Vorschl. zu einer zeitgem. Gestaltung d. Gesch.-Unterr. Gotha 1891. — Kuhn, Z. Gesch.-Unterr. JVwP. 25, 29. — Schilling, D. syst. Stoff im Gesch.-Unterr., ebd. 24, 88. — Th. Goldmann, Z. Gesch.-Unterr. d. G. Pr. Darmstadt Ludw.-G.-Gymn. 1890. — K. A. Schmidt, Beitr. z. Ref. d. Gesch.-Unterr. an d. ORSch. Wien 1890. — C. Ommerborn, D. Gesch.-Unterr. Berlin 1891. — Kappes, D. Meth. d. Gesch.-Unterr. auf Gelehrtenschulen. Pr. Freiburg im Br. 1861. — Winnefeld, Ziel u. Meth. d. Gesch.-Unterr. nach seiner nationalen Bedeutg. Pr. Donaueschingen 1873. — G. Diesterweg in Diesterwegs Wegweiser z. Bild. f. deutsche Lehrer 35, 23—166 (wo die einzelnen Methoden vollständig erörtert und die Lehrmittel angegeben werden). — Beckel, Über d. Stufenfolge d. Gesch.-Unterr. Münster 1857. — Mönnich, Über d. Unt. in d. Gesch., bes. auf Gelehrtensch. Heilbronn 1857. — Für d. Gesch.-Unt. im allg.: Ziller, Mat. z. spez. Päd. 3. Aufl. Dresden 1886, S. 155 ff. — v. Sallwürk, Gesinnungsunterr. u. Kulturgesch. Langensalza 1887. — R. Mahrenholtz, Wandl. d. Geschichtsauffass. u. d. Gesch.-Unterr. Hamburg 1891 (Deutsche Zeit- u. Streitfr. NF. 6. Jahrg. H. 84. 85). — O. Lorenz, Leop. v. Ranke, die Generationenlehre u. d. Gesch.-Unterr. Berlin 1891. — Hilfsmittel f. junge Lehrer stellt zusammen Frick, LP. 18, 99.

[1]) Dieser Grundgedanke findet sich überall in NL., z. B. S. 25. 28. 39.

sondern auch dessen Geistesleben und die sittlichen Ideen, durch welche jene teils bedingt wurde, und zu denen sie teilweise die Veranlassung war. Die Aufgabe des Geschichtsunterrichtes ist es, diese äußeren Begebenheiten zur Kenntnis der Schüler zu bringen und allmählich deren Beziehungen zu der inneren geistigen Entwickelung der Völker verstehen zu lehren, dadurch aber ihr Denken zu fördern und zu klären, ihr Gefühl zu veredeln und ihr Wollen zu kräftigen. Dieses geschieht hauptsächlich dadurch, daß ihnen das Verhältnis von Ursache und Wirkung auf allen Gebieten des Lebens sowohl der einzelnen als ganzer Völker und damit die Erkenntnis der zusammenhängenden und lückenlosen Verkettung in den geschichtlichen Erscheinungen erschlossen wird, und daß sie Gedanken großer Menschen nachdenken lernen. Dabei tritt ihnen das sittlich Gute und das Gegenteil entgegen, von denen das erstere ihre Bewunderung, das letztere ihren Abscheu erwecken soll. Recht und Unrecht müssen deutlich auseinandertreten, auch für das Staaten- und Völkerleben, der Glaube an die Macht des Rechtes und der Wahrheit soll sich immer tiefer befestigen und der Schüler die sittlichen Bande erfassen lernen, welche ihn an sein Vaterland ketten. Zugleich soll seine Teilnahme für die geschichtliche Menschheit erweckt werden, er soll ihr Streben und Denken, ihre Leiden und Freuden mit er- und durchleben: was sie dem jetzigen Geschlechte und wie sie es errungen, soll ihm bekannt werden, und daran soll er den Wert der heutigen Kultur bemessen lernen. Aber an der lebhaften Vorführung großer Erscheinungen in der Geschichte soll auch sein Wille sich zur Kraft der That emporranken; die Vorbilder des Mutes und der Tapferkeit, der Gewissenhaftigkeit und der Überzeugungstreue, der Selbstüberwindung und der Hingebung, der Treue und der Wahrheitsliebe, des Gemeinsinnes und der Opferfähigkeit, des Rechtssinnes und der Pietät, der Großmut und der Bescheidenheit sollen in ihm den Vorsatz festigen, für seine Person in gleicher Lage ähnlich zu handeln, und auf diese Weise die Ansätze zur Charakterbildung liefern. Also auch im Geschichtsunterricht ist die ethische Aufgabe die Hauptsache[1]), und wenn diese sittliche Erhebung nicht erreicht wird, so ist derselbe seiner besten Wirkung und seines höchsten Zieles verlustig gegangen. Aber ebenso falsch wäre es, wenn man daraus den Schluß zöge, die Erkenntnis des kontinuierlichen Zusammenhanges könne abgelöst von der Kenntnis der Thatsachen und Zahlen erreicht werden oder die

---

[1]) Horawitz, Über d. erziehenden Unterr. am Gymn., mit bes. Berücksicht. d. gesch. Stud. ZGW. 24, 785. — *Matzat, Bild. d. Will. durch d. Unterr. mit bes. Anwend. auf d. Unterr. in Gesch. ZGW. 25, 865. — *Campe, Über d. eth. Aufg. d. Gesch.-Unterr., ebd. 15, 625. — J. M. Eggers, Wie muß d. Unt. in Gesch. betrieben werden? Hamb. Schulbl. 13 (1862), 1. — A. Heller, Welche erziehl. Elem. liegen im Gesch.-Unterr.? Pr. Melk 1875.

gemütliche Erregung sei die Hauptsache. Hier, wie überall, wird der Wille durch Gefühl und Vorstellung angeregt, und ohne starke und klare Gefühle, ohne Klarheit der Begriffe, Richtigkeit des Denkens und Festigkeit des Wissens giebt es kein klares, richtiges, zielbewußtes und konsequentes Wollen; daraus erwächst aber die Forderung, daß der Unterricht diese Seelenthätigkeiten anrege und bilde; in dieser Richtung liegt seine Wirkung auf Gefühl, Gedächtnis und Phantasie. Darauf muß umsomehr bestanden werden, als der Geschichtsunterricht den Schülern auch die nötige Grundlage zu einer geschichtlichen Anschauung zu geben und sie für die wissenschaftliche Erfassung der Geschichte vorzubereiten hat. So muß auch hier, wie in allen Zweigen des Unterrichts, Kennen und Können Hand in Hand gehen.

Der Geschichtsunterricht hat demnach die doppelte Aufgabe, eine sicheres Wissen der Hauptthatsachen zu erzielen, welche eine Übersicht über den Gang und die epochemachenden Ereignisse der politischen und der Kulturgeschichte ermöglicht, auf allen Schulen eine eingehendere Kenntnis der vaterländischen Geschichte, außerdem auf den Gymnasien auch der römischen und griechischen, auf den der modernen Bildung dienenden Anstalten eine solche der französischen und englischen Geschichte herbeizuführen und die Erkenntnis der Grundkräfte, auf denen die historische Entwickelung beruht, zu vermitteln. Aber aus den einzelnen Kenntnissen und Erkenntnissen müssen Typen erwachsen, welche die historische Bildung des Schülers zu festen und bleibenden Resultaten verdichten und dadurch sicherstellen, und die nicht nur aus den Thatsachen und Zuständen, sondern auch aus den auftretenden Persönlichkeiten gewonnen werden. Zudem muß der Schüler dazu erzogen werden, überall in dem geschichtlichen Geschehen nicht bei der Thatsache stehen zu bleiben, sondern nach der Ursache zu suchen und die Bedeutung der Thatsachen wie die der Personen überall in der Entwickelung zu erfassen. So wird die große Aufgabe des Geschichtsunterrichtes gelöst werden, die Teilnahme der Schüler auf Thaten und Schicksale des Menschengeschlechts auszudehnen.

Stufen des Geschichtsunterrichts.

Propädeutischer Unterricht.

Der Geschichtsunterricht wird durch die Natur der Schüler in zwei Stufen getrennt, welche in ihrer ganzen Behandlungsweise deutlich auseinanderliegen. Auf der unteren wiegen Phantasie, Gedächtnis und Gefühl vor, doch ohne daß die selbstthätige Urteilsbildung dabei zu kurz kommt. Darum fällt hier dem Unterrichte die Aufgabe[1]) zu, nach ein-

[1]) NL. S. 41: „Der propädeutische Unterr. in VI u. V hat die Aufgabe, ausgehend von der Gegenwart und der Heimat, die großen Heldengestalten der nächsten und der ferneren Vergangenheit dem Herzen und der Phantasie des Knaben nahezubringen, seinen Gedanken-

leitender Einführung in die Heldensage ein mäßig bemessenes Quantum von Thatsachen und Zahlen dem Schüler zum Eigentum zu machen. Es ist freilich eine Illusion, daß irgend welcher Unterricht ein solches Quantum so einzuprägen vermöchte, daß es nicht wieder verloren gehen könnte, im Gegenteil, ein Teil wird immer wieder dem Gedächtnisse entschwinden, wenn längere Zeit keine Reproduktion und keine neue Verknüpfung eintreten; aber das Verlorene läßt sich leicht wieder zum Besitze bringen, sobald letztere Bedingung erfüllt wird. Für die Auswahl ist bestimmend, daß nichts erlernt werde, was nach oben entbehrlich wird, und was sich nicht mit den Ergebnissen des Geschichts- und des übrigen Unterrichts verknüpfen läßt, für die Darstellung, daß nichts Unverstandenes gegeben und nichts Unrichtiges mitgeteilt wird, das später neu gelernt werden müßte. Soll die Einwirkung auf das Gefühl herbeigeführt werden, so muß die Form des Beispiels gewählt werden und das biographische Element erheblich hervortreten, und zwar umsomehr, je jünger der Schüler ist. Für diesen Unterricht sind die Gestalten der antiken und vaterländischen Sage und Geschichte [1]) ganz besonders geeignet. Die Tugenden der Tapferkeit, Ausdauer, Selbstüberwindung und des Gehorsams, welche hier die Hauptrolle spielen, stehen dem kindlichen Gemüte am nächsten. Ohne daß es weiter darüber reflektiert, wird es fortgerissen zur bewundernden Wertschätzung, und wenn die Darstellung des Lehrers lebensvoll und packend ist, wird er an den Gesichtern seiner Schüler sehen, daß sie in solchen Augenblicken nicht weit von der Kraft der That entfernt sind; sie würden mit dem Helden am liebsten die Gefahr bestehen, Mühe und Not gerne mit ihm ertragen. Von ganz besonderer Wirkungsfähigkeit ist der Unterricht in der biblischen Geschichte, in dem Religion und Geschichte vereint sind. Ohne Abstraktion gewinnt hier der Schüler die Begriffe und Vorstellungen der Erweiterung von der Familie zum Stamme und Volke, sieht einen aus diesem Volke ein bewegendes Moment der Weltgeschichte werden, erfaßt den Gegensatz von gewaltigen Persönlichkeiten, die führen, und einem Volke, das stets der Führung bedarf, die einfachsten Staats- und Gesellschaftszustände treten ihm in patriarchalischer Erscheinung entgegen, die Vernichtung des Volkes durch Anarchie und die Errettung durch einzelne Persönlichkeiten, die Berührung mit anderen Völkern des Orients. Aber auch die Vorführung

---

kreis damit zu erfüllen und den ersten konkreten Grund für eine geschichtliche Betrachtung zu legen. Begeisterung des Lehrers selbst, schlichte, aber lebenswarme Schilderung der vorgeführten Helden in seiner Erzählung ohne Anschluß an ein Buch thun hier fast alles."

[1]) Vgl. die treffenden Bemerk. v. O. Willmann, Päd. Vortr. S. 45 ff. — Eine Auswahl von geeigneten Persönlichkeiten giebt Junge, D. Gesch.-Unterr. Berlin 1886, S. 14 A., eine andere Köcher, Zwölf Thesen, S. 10, eine dritte Haupt, NJP. 136, 152 ff.

einer Anzahl von Bildern bedeutender Persönlichkeiten der vaterländischen Geschichte, welche mit dem Heimatlande in engerer Beziehung stehen, der Helden der Befreiungskriege, der Kriegsthaten von 1866 und 1870 wird geeignet sein, in anschaulicher Weise den Übergang zur eigentlichen Geschichte zu bilden[1]).

In IV u. III. Von Quarta ab gewinnt der Geschichtsunterricht einen ethnographischen Charakter, ohne daß der biographische gänzlich verlassen wird; die griechische, die römische, die deutsche Geschichte bieten eine Reihe von Gestalten, aus denen der Lehrer allerdings nur einzelne herausheben darf, wenn er die Einübung des Lernstoffes erreichen will. Die Auswahl dieser Persönlichkeiten erfolgt so, daß einige sittliche Begriffe gewonnen und durch die Wiederkehr ähnlicher Erscheinungen verdichtet werden; dabei müssen aber die Thaten gebührend hervortreten; denn der jugendliche Geist verlangt nicht nach der ruhenden Persönlichkeit, sondern nach der handelnden, und diese hat für ihn nur Interesse, wenn sie sich in entsprechenden Thaten geltend zu machen vermag[2]). Überall aber tritt der Begriff des Vaterlandes und seiner Größe, seines Wohles, seiner Macht für die Darstellung bestimmend hervor[3]).

II u. I. Die obere Stufe (II und I, in Preußen O II und I) folgt in der Anlage derselben Entwickelung, welche auf der unteren innegehalten wurde;

[1]) Vgl. *O. Willmann, Pädag. Vortr. 65 ff., u. Frick, LP. 2, 98 ff., der eine sehr lehrreiche Ausführung im Detail giebt. — DC.Pr. IV. 65. Wiederherstellung d. gesch. Unterr. in d. beiden unt Kl. — DC.Sch. II. 70. Ist es anzuraten, daß d. Gesch.-Unterr. f. d. unt. Klass. wiederhergestellt werde? — Schneider, Zur Frage der Berecht. d. Methodik d. Spezial-Gesch.-Unterr. mit bes. Bezieh. auf hess. Gesch. u. Ethnogr. Pr. Bingen 1883. — *O. Willmann, Der elem. Gesch.-Unterr. Leipzig 1872. — H. Sevin, Die Verwert. d. deutschen Sagenstoffes im Gesch.-Unterr. d. Volksschule. Tübingen 1875. — K. Lange, D. Sage im Gesch.-Unterr. d. Volksschule. Kehr, Päd. Blätt. 5, 201 ff. — K. Schäfer, Über Biogr. überh. u. d. Plutarchischen insbes. als Grundl. d. ersten histor. Unterr. Pr. Erlangen 1834. — *C. Miquel, Zur Lehre v. biogr. Unterr. Pr. Aurich 1847. — *O. Frick, Material. f. d. Gesch.-Unterr. in V. LP. 2, 98. — Heußner, Winfried Bonif., eine Lektion in V, ebd. 12, 39; ders., Friedr. d. Gr., ebd. 24, 85. — *O. Frick, Gang einer gesch. Lekt. in unt. u. mittl. Klass., ebd. 6, 105. — Für die Behandlung der biblischen Geschichte: *Bardt, Deutsche Blätt. f. erzieh. Unterr. 1875. — K. v. Raumer, Gesch. d. Pädagog. 3^{3}, 302. — Für die Behandlung der deutschen Sage dem Lehrer nützlich: Günther, Die deutsche Heldensage d. Mittelalt. 3. Aufl. Hannover 1884. — Kühne, Der deutsche Sagenstoff. 2. Aufl. Neuwied u. Leipzig. — *Göpfert, D. Verwertung d. deutsch. Sagen im Unterr. JVwP. 19, 1; 20, 201. — Rein, Pickel u. Scheller, Theorie u. Praxis d. Volksschulunterr. 4. Schulj., S. 51. — *Fr. Kohlrausch, Erinnerungen aus meinem Leben. Hannover 1863, S. 109 ff. — Einen archäolog. Unterr. auf dieser Stufe empfiehlt Lohr, LP. 25, 80. — Baldamus, Stoffverteil. im Gesch.-Unterr. ZGW. 4^{5}, 330. — R. Tieffenbach, Dass., ebd. 45, 321. — NL. weisen S. 39 der VI „Lebensbilder aus der vaterländ. Geschichte" zu, wobei „von Gegenwart und Heimat auszugehen ist", der V „Erzählungen aus der sagenhaften Vorgeschichte der Griechen und Römer". Dadurch wird die Möglichkeit, in V Geographie und Geschichtsbilder miteinander zu verbinden, desgl. den deutschen, d. naturw. und Zeichen-Unterr., aufgehoben.

[2]) Vgl. O. Willmann, Der element. Gesch.-Unterr. S. 82. — Zillig, Der Gesch.-Unterr. JVwP. 14, 187 ff. — Frick, D. röm. Königsgesch. in IV. LP. 21, 1.

[3]) NL. S. 42: „In den Klassen IV—U II handelt es sich wesentlich um Überlieferung und Einprägung der wichtigsten Thatsachen, vielfach um Anlehnung an hervorragende Persönlichkeiten, um Feststellung der chronologischen Ordnung."

sie setzt den eigentlichen Gedächtnisstoff als bekannt voraus und überzeugt sich nur durch regelmäßige Kontrolle bei der Behandlung der jedesmaligen Aufgabe von seiner Existenz. Ihr fällt die eigentliche Aufgabe zu, die Schüler in das innere Leben der Völker und Staaten, speziell in ihre Verfassungs- und Kulturzustände einzuführen, überall, soweit dies für die Schule möglich ist, den Zusammenhang von Ursache und Wirkung nachzuweisen und induktiv auch die Schüler zur Auffindung leichterer und einfacherer Gesetze anzuleiten. Bei der Bestimmung und Einrichtung des Unterrichtes muß dem Lehrer durchaus klar sein, daß der Gang der Geschichte dem Schüler das langsame, aber stetige Fortschreiten der Menschheit und ihre allmähliche Annäherung an die Idee des sittlich Guten zeige. Aber dies Ergebnis darf nur das natürliche Resultat sein, welches sich aus den vom Lehrer zu wählenden und zu gruppierenden Thatsachen und Persönlichkeiten ergiebt; es wäre nicht weniger verfehlt und wirkungslos, wenn diese Wahrnehmung in abstrakter oder theoretischer Weise in den Schüler hineingeredet würde. Herbart hat die obere Stufe als die der Besinnung der unteren als der der Vertiefung gegenübergestellt und damit den Hauptunterschied bezeichnet; während unten der Schüler sich in das einzelne hingebend vertieft, hat er auf der oberen die Aufgabe, die so gewonnenen Vorstellungen zu sammeln und zusammenzufassen [1]).

Verteilung des Stoffes.

Universalgeschichte zu lehren, ist heute allgemein als ein Mißgriff anerkannt [2]), da weder die Zeit dafür ausreichen, noch die Fassungskraft der Schüler genügen würde; auch würde es vielfach unmöglich sein, die erziehende Wirkung zu sichern. Aber selbst innerhalb eines beschränkten Gebietes gilt derselbe Grundsatz wie bei allem höheren Unterrichte, daß es sich um die Elemente der betreffenden Disziplin, nicht um ihre wissenschaftliche Erfassung handelt. Aus der reichen Fülle des Stoffes muß also eine Auswahl getroffen werden, welche die Erreichung der dem Unterrichte oben gesteckten Ziele hoffen läßt; maßgebend für diese Auswahl ist der Gesichtspunkt, daß sich der zu behandelnde Stoff nicht isoliert erhält, sondern sich mit später oder früher Behandeltem zusammenfassen und zur historischen Typenbildung verwerten läßt. Nur dann

---

[1]) NL. S. 42: „Der Oberstufe fällt zu die ergänzende Vertiefung und vergleichende Durchdringung des auf der Unterstufe Gelernten nach verschiedenen Gesichtspunkten. Zwar ist das Vorführen von Thatsächlichem und das gedächtnismäßig geordnete Festhalten desselben auch hier erforderlich, aber die inneren Verhältnisse müssen vor den äußeren in den Vordergrund treten, das Verständnis für den pragmatischen Zusammenhang der Ereignisse und für ein höheres Walten in der Geschichte, die Fähigkeit zum Begreifen der Gegenwart aus der Vergangenheit müssen vor allem geweckt werden".

[2]) Göpfert, Stoffauswahl und Ausgangspunkt d. Gesch.-Unterr. JBwP. 16, 247, außerdem fast alle S. 567 f. erwähnten Schriften.

wird das historische Interesse und die Ausbildung des historischen Urteils möglich werden.

In IV. In Quarta, Tertia und teilweise oder ganz in U II gelangen die griechisch-römische[1]) und die deutsche Geschichte zur Behandlung. Die griechische Geschichte eignet sich vorzüglich zum Anfange des geschichtlichen Unterrichts, da die Brücke von der Sage zur Geschichte sich hier leicht und kunstlos schlagen läßt, indem Herakles und Theseus mit den beiden Hauptvölkern in Verbindung gesetzt werden. Diese aber braucht der Lehrer nicht zu erfinden, sondern sie ist ihm durch die Stammessagen gegeben; mit der Sage von Pelops werden die griechischen Kampfspiele verknüpft. Die Anfangsgeschichte Spartas gruppiert sich um die Persönlichkeit Lykurgs[2]), wie die athenische um die des Solon (Pisistratus Gegensatz)[3]). Zur Einführung in die Perserkriege wird der Blick auf Asien gelenkt, wobei Kyrus (Episode Krösus—Solon) den Mittelpunkt bildet, in dessen Eroberungen auch die die biblische Geschichte zusammenfassende Behandlung der jüdischen Geschichte eingeflochten wird. Zu seiner der Jugend sympathischen Heldengestalt bilden Darius und Xerxes den Gegensatz; asiatischem Despotismus tritt griechisches Heldentum und griechische Vaterlandsliebe in Miltiades, Leonidas, Themistokles und Aristides gegenüber; den Heldenkämpfen bei Marathon, an den Thermopylen, bei Salamis und Platää wird eine ausführliche Darstellung zu teil (nach Herodot). Für die Vorbereitung des Zusammentreffens der beiden führenden griechischen Staaten muß die gewaltige Erscheinung des Perikles und sein auf dieser Stufe mehr auf die äußeren Thatsachen beschränktes Wirken in Athen den Faden der Darstellung abgeben, in dem Kriege selbst muß der Schüler schon eine Ahnung erhalten von dem demagogischen Einflusse eines Alkibiades und Kleon, denen die anziehende Gestalt des Brasidas gegenübergestellt wird. Aus den Zeiten zwischen dem Ende des Krieges und dem Aufkommen Thebens treten Sokrates und Xenophon hervor, und der Blick auf das Perserreich wird in der Person des jüngeren Kyrus den Fixierpunkt finden. Thebens Geschichte ist die des Epaminondas, neben der Pelopidas gewöhnlich zu stark hervortritt. In der Begründung der makedonischen Herrschaft setzt das Königtum mit Philipp

---

[1]) Für den Lehrer hilfreich: O. Willmann, Lesebuch aus Herodot. Leipzig 1885. — Jos. Loos, Lesebuch aus Livius. Leipzig 1881. — Vgl. auch zur Stoffauswahl Ulbricht, Verwert. d. Gymn. z. polit. Erzieh. unseres Volkes. G.-Progr. Dresden-Neustadt 1893.

[2]) Gegen die Übertreibung d. biogr. Elementes sprechen mit Recht Rein, Pickel u. Scheller, Das 5. Schuljahr, S. 44, Dietsch, „Geschichte" in EgEW. 2[1], 790, u. Biedermann, Meth. des Gesch.-Unterr. Erziehungsschule 4, 41 ff. — *Frick, Beisp. einer Stoffauswahl f. griech. Gesch. in IV. LP. 12, 7. — *Frick, D. röm. Königsgesch. Präpar.-Skizzen f. IV, ebd. 21, 1—38.

[3]) NL. bestimmen: „Die Behandl. der Zeit vor Solon einer- und vor dem Auftreten des Pyrrhus andererseits ist auf das knappste Maß zu beschränken."

ein, dem gegenüber der republikanische Unabhängigkeitssinn sich in Demosthenes verkörpert. Mit der ausführlichen Schilderung Alexanders und seiner Thaten klingt die hellenische Geschichte für den Quartaner aus; der Despotismus des Perserreichs erhält in seinem letzten Vertreter Darius Kodomannus eine zusammenfassende und abschließende Betrachtung. Wie bei diesem Unterrichte die lateinische Lektüre verwendet werden kann, ist Seite 454 f. angedeutet.

So ist der Schüler für die römische Geschichte vorbereitet. Die Königszeit giebt Veranlassung, auf Solon und seine Verfassung zurückzugreifen, und Servius Tullius findet in Tarquinius Superbus seinen Gegensatz (Vergleich Solon — Pisistratus), die Verfassungsgründung in der Vernichtung der Verfassung. Nun muß der Schüler über die auswärtigen Kriege in raschem Überblicke hingeführt werden, um die Ausbreitung der römischen Herrschaft zu verstehen und die Grundlage zu erhalten, auf welcher sich ein Verständnis für den Gegensatz und die Kämpfe zwischen Patriziern und Plebejern herbeiführen läßt. Die Kämpfe des geeinigten Staates mit Samnitern und Latinern werden kurz vorgeführt, um für den Krieg mit Pyrrhus Raum zu gewinnen; hier ist der Punkt, um wieder an Alexander kurz anzuknüpfen und mit einigen Worten die Zustände nach seinem Tode zu berühren[1]). Pyrrhus selbst findet sein römisches Gegenstück in Fabricius. Der erste punische Krieg wird mehr als Einleitung zum zweiten, nicht in breiter Ausführlichkeit behandelt; die Hauptsache ist, daß der Schüler die Einsicht gewinnt, warum ihm die Römer auf einem neuen Elemente entgegentreten. Im zweiten Kriege treten sich die Familien der Scipionen und der Barkiden gegenüber, aber auch der Gegensatz von Söldnertum und Kaufmannstand auf der einen, Bürgerwehr und Bauernstaat auf der andern und damit Egoismus und Aufopferung für das Vaterland. Die Gefahr, welche das Abendland von seiten der punischen Kultur bedroht, lenkt von selbst den Blick wieder auf die Perserkämpfe, auf den Gegensatz von asiatischer Barbarei und europäischer Kultur, Knechtschaft und Freiheit. Die Unterwerfung der Mittelmeerstaaten giebt Gelegenheit, die Kenntnisse der Diadochenzeit zu erweitern; im ganzen geht man schnell über dieselbe hinweg, da es hier auf die Befestigung des Ergebnisses römischer Tapferkeit und Eroberungslust ankommt. Aus den zahlreichen Kämpfen ragt der Verzweiflungskampf von Karthago und die Gestalt des jüngeren Scipio hervor; sie bildet den Übergang zur Gracchenzeit, aus der materiell den Schülern der Gegensatz zwischen reich und arm, Bürgern und Nichtbürgern an

[1]) Vgl. S. 574 A. 3.

einigen wirksamen Beispielen klar werden muß, damit die Kämpfe zwischen Marius und Sulla und der Bundesgenossenkrieg in großen Zügen verständlich gemacht werden können. Breiter wird der Fluß der Darstellung bei dem ersten Zusammentreffen der Römer mit deutschen Stämmen; hierbei muß der deutschen Kulturverhältnisse soweit gedacht werden, daß die Behandlung der cäsarischen Kämpfe gegen Ariovist und andere Stämme und die der deutschen Geschichte in Untertertia daran anknüpfen können. In dem Bürgerkriege zwischen Pompeius und Cäsar bildet die Episode der gallischen Kämpfe des letzteren ebenso die Einleitung zur Darstellung seiner Person, wie bei Pompeius der mithridatische und Seeräuberkrieg, der Kampf gegen Sertorius und die Sklaven; nur wird bei ersteren ausführlicher zu verweilen sein, da hier wieder deutsche Stämme in den Gesichtskreis des Schülers treten und seine an Cimbern und Teutonen gewonnenen Anschauungen erweitert werden müssen. Die Gründung des Triumvirats, der Entscheidungskampf zwischen Antonius und Octavian und die Errichtung des Prinzipats bis zum Tode seines Stifters [1]) bilden den Abschluß der römischen Geschichte in Quarta.

Zu U III. In Untertertia beginnt die deutsche Geschichte mit einer zusammenfassenden und erweiternden Darstellung der deutschen Verhältnisse vom Anfange unserer Zeitrechnung; an diese schließt sich sofort ein Bild der Ausdehnung des römischen Reiches bei der Gründung des Prinzipats. So ist der Blick auf den Zusammenstoß der beiden Völker gelenkt, der sich nach einer Wiederholung der Cimbern- und Teutonenkämpfe und der cäsarischen Kriege zunächst um die Personen des Augustus, Drusus und Tiberius einerseits, des Armin und Marobod andererseits gruppiert und dann nach den Richtpunkten Germanicus — Armin, Vespasian — Bataverkrieg, Domitian — Chattenkrieg — Limes, Marcus — Markomannenkrieg zu der Gotennot des dritten Jahrhunderts und den Alamannenkämpfen dieser Zeit fortschreitet. Dadurch ist bereits die Einleitung zur Völkerwanderung gefunden, aus der die durch die deutsche Sage und Dichtung bekannten Gestalten Alarichs, Attilas und Theoderichs hervorgehoben werden, während eine ausführlichere Betrachtung dem Frankenreiche zu teil werden muß. Die Nachfolger Chlodowechs werden übergangen und an ihre Stelle treten die Hausmeier in die Betrachtung ein. Bei Karl dem Hammer werden die Verbreitung des Christentums (Bonifatius) und die Entstehung des Islam, bei Pipin dem Kleinen die Fortdauer des oströmischen Reiches und die Longobardeneinwanderung in Italien erwähnt. Die Geschichte der Karolinger wird an Karl dem

---

[1]) So NL. S. 40.

Großen und Ludwig dem Deutschen dargestellt, wobei des ersteren Regierung mit ziemlicher Ausführlichkeit zu behandeln, auch die Sage und Dichtung zur Ergänzung und Belebung des Bildes heranzuziehen ist[1]). Die deutsche Königsgeschichte gruppiert sich unter den Sachsen um Heinrich I. und Otto I. (Rückschau auf Karl d. G.), wobei die Dichtung wieder hilfreich sich erweist, unter den Saliern um Konrad II. (Herzog Ernst) und Heinrich IV., dessen kirchliche Kämpfe unter Heinrich V. ihren Abschluß finden — die Gestalt Gregors VII. bildet den Gegensatz zum Kaiser, der Schüler muß hier den Gegensatz von Hierarchie und Staatsgewalt verstehen lernen — unter den Hohenstaufen um die beiden Friedriche und deren Verhältnis zu Deutschland und Italien; die anziehende Gestalt Konradins zeigt in sympathischer Weise den Ausgang dieses großen Geschlechtes. Jetzt wird sich erst in zweckentsprechender, weil zusammenfassender, gruppierender und abschließender Weise die Geschichte der Kreuzzüge darstellen lassen, von denen nur dem ersten mit seinen teilweise poetischen Gestalten eine ausführlichere Behandlung zu teil wird, in der auch die politischen und kulturhistorischen Hauptfragen, insbesondere der Gegensatz zwischen Christentum und Islam, und die Handelsfragen (Hansa) zur Darstellung kommen; die Behandlung kann hier mit Vorteil an Uhlands schwäbische Kunde anknüpfen[2]). Bei dieser Gelegenheit werden sich auch die Sonderentwickelung Frankreichs, Englands und die Zustände des oströmischen Reichs in passender Weise einfügen. Hier erhält der Schüler endlich auch einen schon durch die Behandlung der christlichen Mission und Gregors VII. vorbereiteten Einblick in die Bedeutung der christlichen Kirche für das Mittelalter, und den Helden des Schwertes, den Rittern, treten die Helden des Glaubens, der Entsagung und der werkthätigen Nächstenliebe zur Seite; ähnlich wird dem Drängen der Völker nach Osten in den Kreuzzügen das nach Westen in Ungarn, Mongolen, Türken entgegengestellt. Die Bedeutung des Interregnums für die Auflösung der deutschen Centralgewalt darf um so weniger übergangen werden, als hier die Spezialgeschichte einzelner Staaten (Thüringen, Hessen ꝛc.) ein- und der begonnene Prozeß sich in der habsburgischen Hauspolitik fortsetzt. Die volkstümliche Gestalt Rudolfs und die von der Sage verunglimpfte seines Sohnes Albrecht I. müssen, letzterer namentlich im Verhältnisse zu der Schweiz, ausführlicher behandelt werden, wobei Sage und Dichtung wieder belebend eintreten; von den

---

[1]) Vgl. *H. Schneider, Eine Präpar. üb. d. Sachsenkrieg Karls d. Gr. JBwP. 18, 178. — Viel Material für diese Verknüpfung von Poesie u. Geschichte geben d. Mat. zur spez. Pädag. v. Ziller. 3. Aufl. v. Bergner. Dresden 1886, S. 67 f. 77 f.

[2]) Vgl. Zillig, Der Gesch.-Unterr. JBwP. 14, 167.

folgenden Königen bedürfen Ludwig der Bayer und Karl IV. kurzer Besprechung, wobei die Selbständigkeitsbestrebungen der deutschen Fürstenmacht gegenüber der Kirche und dem Kaisertum nicht übergangen werden können. Die Auflösung der Reichsgewalt unter den Lützelburgern und Habsburgern muß kurz behandelt werden, um den auswärtigen Ereignissen mehr Aufmerksamkeit zuzuwenden (Entwickelung selbständiger Staaten in Nord und Ost, Kämpfe zwischen England und Frankreich, Türken und Griechen). Das Konstanzer Konzil wird besser erst im Zusammenhange mit der Reformation besprochen, auf welche die kurze Darstellung der Erfindungen überleitet. In der Reformationsgeschichte tritt neben die gewaltige Gestalt Luthers die Karls V.; denn der Schüler muß sofort den ganzen Einfluß der Politik auf die Entwickelung der deutschen Reformation kennen und verstehen lernen, was geschehen kann, ohne der Bedeutung des Reformators Abbruch zu thun, für die ja auch der Religionsunterricht unterstützend eingreift. Ehe die Kämpfe Karls mit dem Auslande dargestellt werden, leitet eine kurze Betrachtung der habsburgischen Hausmacht, wie sie durch die Heiraten Maximilians I. und seines Sohnes begründet und durch die Entdeckung Amerikas, die sich an eine ausführlichere Schilderung des Kolumbus und seiner Fahrten anschließt, erweitert wird, über zu den Macht- und Besitzverhältnissen des damaligen Europa. Der Sonderentwickelung der einzelnen Staaten kann durch eingehendere Betrachtung der Vorgänge in dem engeren Vaterlande die nötige Aufmerksamkeit zugewendet werden. Die Zeit vom Augsburger Frieden bis zum Ausbruch des 30jährigen Krieges wird kurz durch Hervorhebung der Hauptmomente (Verschwinden der Erinnerung an den Krieg, jesuitische Propaganda, Gegensatz zwischen Reformierten und Lutheranern) behandelt, der Krieg selbst durch Gruppierung um die Hauptpersonen (Wallenstein, Gustav Adolf) oder nach Schauplätzen in übersichtlicher Weise vorgeführt und seine Wirkungen eingehender besprochen. Diese ganze Aufgabe kann in Untertertia beendet werden, doch kann auch ein Einschnitt vor der Reformation erfolgen. Letzterer wird meist vorgezogen, aber schwerlich mit Recht. Die Geschichte des Mittelalters ist nach einem Plane, wie er vorstehend gezeichnet ist, verhältnismäßig leicht und einfach zu behandeln, und der Stoff, welcher z. B. für die plastische Darstellung der Persönlichkeiten zur Verfügung steht, ist gewöhnlich beschränkt. Ganz anders in der neueren Geschichte, wo teils die Komplikation einer Reihe von europäischen Staaten, teils so schwierige und verwickelte Ereignisse, wie die Revolution, teils so hochpatriotische Zeiträume, wie die Zeit Friedrichs II., die Befreiungskriege mit ihrer vorhergehenden Erniedrigung und der Krieg von 1870 mit der Wieder-

herstellung des deutschen Kaisertums, teils eine Reihe bedeutender Persönlichkeiten, die für die ethische Bildung der Jugend ungemein fruchtbar werden können, eine möglichst ausgedehnte Behandlung und einen möglichst großen Zeitraum wünschenswert machen. Jede Stunde, welche diesem Unterrichte entzogen wird, ist ein schwerer Verlust, für Untertertia aber kein Gewinn, da sich, wie langjährige Erfahrung dargethan hat, das oben dargestellte Pensum ohne Mühe in dieser Klasse bewältigen läßt[1]).

Der Kursus der Obertertia läßt in Anknüpfung an die Geschichte des 30jährigen Krieges zunächst Frankreich in den Vordergrund treten, wo Heinrich IV., Richelieu und Ludwig XIV. die Brennpunkte der Darstellung werden. Der erstere giebt zu einem ganz kurzen Ausblick auf die Reformation in Frankreich Veranlassung, der zweite erscheint als der Vater der absoluten Königsgewalt, die weder kirchlich noch staatlich eine Macht neben sich duldet, der dritte erntet die von Richelieu gesäete Frucht, indem er die absolute Königsmacht zur Ausdehnung des Machtgebietes Frankreichs und zur Erringung der europäischen Hegemonie verwendet. Wie aber jeder Übermut und jede Verachtung sich im Leben des einzelnen und der Völker rächen, zeigt der Umschlag. Hierbei werden die Befreiung der Niederlande, die englische Reformation, die natürliche Verbindung der protestantischen Seemächte vorgeführt, ihr früherer Zusammenhang mit Heinrich IV. und ihr späterer Gegensatz gegen Ludwig XIV. klargelegt, die Ursachen und Folgen der englischen Revolution in aller Kürze eingeschoben. Unter den deutschen Fürsten treten die preußischen hervor, unter den österreichischen Führern die volkstümliche Gestalt des Prinzen Eugen. Der Zustand West- und Mitteleuropas bei dem Tode Ludwigs XIV. muß dem Schüler in klarem Bilde vor Augen stehen. Die Zustände des Nordens gruppieren sich um die Persönlichkeiten Karls XII. und Peters I., in dem Rußlands Zustände typisch dargestellt werden können; auch hier muß den Schülern klar werden, zu welchen Besitz- und Machtverhältnissen der nordische Krieg schließlich geführt hat. Bis zur französischen Revolution wird jetzt die Geschichte in der Hauptsache die von Preußen und Österreich, Mittelpunkt derselben Friedrich II., neben dem die Gestalten Maria Theresias und Josephs II. zurücktreten; denn keine derselben hat gleich jenem mit der Richtung auf die höchsten leiten-

In O III.

[1]) In Preußen ist durch die NL. der U III zugewiesen: „Kurzer Überblick über die weströmische Kaisergeschichte vom Tode des Augustus, dann deutsche Geschichte bis zum Ausgange des Mittelalters. Die außerdeutsche Geschichte ist nur soweit heranzuziehen, als sie allgemeine Bedeutung hat.“ Der O III: „Deutsche Geschichte vom Ausgange des Mittelalters bis zum Regierungsantritt Friedrichs d. Gr., insbesondere brandenburgisch-preußische Geschichte. Die außerdeutsche Geschichte ist nur soweit heranzuziehen, als sie für die deutsche und die brandenburgisch-preußische Geschichte zum Verständnis notwendig ist.“

den Ideen auch die gleiche Tüchtigkeit in praktischer Verwirklichung derselben verbunden. Bildet die Klassenlektüre Charles Douze oder Archenholtz, so kann der Geschichtsunterricht dadurch außerordentlich belebt und die Selbstthätigkeit der Schüler in ausgedehntem Maße herangezogen werden. Um die französische Revolution zu verstehen, müssen die materiellen Verhältnisse, deren Verständnis in den Hauptzügen dem Obertertianer, immer an der Hand der ihn umgebenden Zustände und Strebungen, nicht schwer wird, dargelegt werden; auch muß er in den einzelnen Versammlungen die Verschiebung des Schwerpunktes immer mehr nach links erkennen, die gewaltige Erscheinung Mirabeaus findet ihren Gegensatz in Robespierre, und durch den Wirrwarr der Verfassungen muß ihn die Gestalt Napoleons geleiten, dessen Schicksale ihm die Frankreichs im wesentlichen vorführen werden. Der Schüler bringt dieser Persönlichkeit eine ausgesprochene Teilnahme entgegen, wozu nicht bloß der Napoleonskultus, der solange in Deutschland getrieben wurde, beigetragen hat. Vielmehr sind der Soldat und der Mensch von eminenter Thatkraft in Napoleon der Grund dieser Anziehungskraft, und der Lehrer muß diesem Zuge gerecht werden. Es darf aber dem deutschen Schüler heute weniger als je verborgen bleiben, welche tiefe Schatten diese Lichtgestalt umgeben, was er Deutschland zugefügt, was ihm Menschenleben und Völkerexistenzen bedeuteten. Nur so wird ihm die tiefsittliche Bedeutung der Befreiungskriege verständlich. Um die hohe Gestalt Friedrich Wilhelms III., die immer mehr von den durch eine wenig unterrichtete Geschichtsdarstellung verschuldeten Flecken gereinigt worden ist, erscheinen Körner und Schill, Scharnhorst, Gneisenau, Blücher, York, Wellington, Stein und Hardenberg. In der von dem Schüler scharf zu erfassenden Gestalt Europas nach dem Wiener Kongreß und dem zweiten Pariser Frieden muß ihm klar werden, worin die Erwartungen des deutschen Volkes getäuscht wurden, und die Geschichte von 1815 bis 1870 hat hauptsächlich die Bemühungen um die Einigung hervorzuheben. Daneben tritt Preußens Erhebung unter Kaiser Wilhelm in den Vordergrund, um den sich Bismarck und Moltke gruppieren, und in dessen Kaiserwahl durch die deutschen Fürsten der deutsche Einheitstraum endlich in Erfüllung geht.

Alle in diesem unteren Kursus hervorgehobenen Thatsachen und Persönlichkeiten, Kombinationen und Zustände sind so gewählt, daß sie auch in dem oberen ihre Bedeutung haben. Es kommt hier darauf an, dieselben zu verbinden durch die inneren, zwischen ihnen obwaltenden Beziehungen, sie dadurch zu vertiefen und zu erweitern und die Schüler für das Verhältnis von Ursache und Wirkung empfänglich zu machen.

§ 53. Der Stoff des Geschichtsunterrichts. (Forts.)

Verteilung des Stoffes in II u. I.

Was die Abgrenzung der einzelnen Pensen betrifft, so ist es herkömmlich, der Untersekunda die griechische, der Obersekunda die römische, der Unterprima das Mittelalter und der Oberprima die Neuzeit zuzuteilen. Diese Einteilung ist aber wenig nach den thatsächlichen Verhältnissen bemessen. Ein ganzes Jahr der griechischen Geschichte zuzuwenden, ist bei drei wöchentlichen Stunden eine Zeitverschwendung. Ist der untere Kursus wirklich mit Erfolg erteilt worden, so bleibt für den oberen eine viel zu geringe Aufgabe übrig, um ein Jahr damit zu füllen. Man mag die einzelnen Brennpunkte der griechischen Geschichte auch noch so eingehend behandeln, auch die Geographie dazu rechnen, so besteht doch kein Verhältnis zwischen dieser Aufgabe und den Pensen der drei folgenden Klassen. Dagegen kommt die römische Geschichte nur schwer in dem Jahreskurse der Obersekunda zur völligen Behandlung. Denn hier ist es herkömmlich, mit der Gründung des Kaisertums abzuschließen, was entschieden ein Mißgriff ist, der sich nur aus der taciteischen Auffassung der Kaisergeschichte erklärt. Letztere verdient mindestens ebensosehr eine Kenntnisnahme seitens der Schüler als die republikanische; denn sie enthält die sämtlichen Grundlagen der modernen Zeit. Wer vermag die Entwickelung der mittelalterlichen Geschichte zu verstehen, ohne die der Municipien und der Provinzen der Kaiserzeit zu kennen? Wer vermag die Verfassung der germanischen Reiche zu verstehen, ohne daß er den Prinzipat und die diokletianisch-konstantinischen Einrichtungen mit ihrem Militär- und Verwaltungssystem kennen gelernt hat? Unsere Kenntnis der Entwickelung des Christentums in den ersten Jahrhunderten hat sich in den letzten 20 Jahren erheblich erweitert; was erfährt der Schüler oberer Klassen regelmäßig hiervon? Wie wurde die antike Bildung uns überliefert, wenn nicht unter dem Schutze des Kaiserreichs? Nach altphilologischer Anschauung hört die römische Geschichte mit Augustus auf; ist diese Anschauung aber mit der Geschichte zu vereinigen? Es empfiehlt sich aus diesen Gründen, wenn man sich nicht entschließt, U II ganz der neuesten Geschichte zuzuweisen, wie dies jetzt in Preußen geschehen ist[1]),

---

[1]) NL. bestimmen für U II: „Deutsche und preußische Geschichte vom Regierungsantritt Friedr. d. Gr. bis zur Gegenwart. Die außerdeutsche Geschichtewie zu O III. Friedr. d. Gr., die französische Revolution, Napoleon I. insbesondere in seinem Verhältnisse zu Deutschland, das Unglück und die Erhebung Preußens, die Befreiungskriege, die innere Umgestaltung Preußens, die Neuordnung der politischen Verhältnisse Deutschlands 1815, die Bemühungen um Herstellung des Zollvereins und einer größeren nation. Einheit, die Thaten Kaiser Wilhelms I. und die Gründung des deutschen Reiches bilden den Hauptinhalt der Lehraufgabe der II B. — Im Anschluß an die vaterländische Geschichte und die Lebensbilder der betreffenden Herrscher vergleich. Berücksichtigung unserer gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwickelung bis 1888

und die alte Geschichte auf einen Jahreskurs (O II) zusammenzudrängen, einen Teil der neuesten Geschichte nach Untersekunda zu verlegen[1]), das zweite Semester der griechischen Geschichte zuzuweisen und Obersekunda in der bezeichneten Weise mit der römischen Geschichte und speziell der der Kaiserzeit bekannt zu machen[2]).

Wahl des Stoffes.

Im einzelnen[3]) werden die Wanderungen jetzt kurz herbeigezogen, die Ausbreitung der griechischen Nationalität über das Mittelmeer mit ihren Ursachen und Folgen entwickelt, die eigentümlich charakteristische Scheidung zwischen Joniern und Dorern scharf hingestellt und an den Staatseinrichtungen der Spartaner und Athener teilweise im einzelnen dargelegt; die Typen der aristokratisch beschränkten Monarchie und der Demokratie beginnen sich zu bilden, und an Stelle der Persönlichkeiten der Gesetzgeber mit ihren sagenhaften Zügen treten die historisch erkennbaren Eigenschaften der Stämme, welche sich in den Einrichtungen ausgeprägt haben. Die Einführung in die Perserkriege wird jetzt zu einer etwas eingehenderen Behandlung des Perserreichs Veranlassung werden, wobei auch Ägypten beizuziehen ist. Die Betrachtung der Striche im Euphrat- und Tigrislande, sowie der Nilgestade giebt Gelegenheit, auf die Bedingtheit der Religion und Kultur durch die natürliche Beschaffenheit des Landes hinzuweisen, und zu dem Typus der aristokratisch beschränkten Monarchie tritt der des orientalischen Despotismus, den die Perserkriege illustrieren. Jetzt treten auch die verschiedenen Phasen der jüdischen Geschichte deutlicher auseinander, und die Resultate der Bibellektüre finden hier Verwendung und Einordnung in die politische Entwickelung des Orients; der Typus des theokratischen Staates wird erarbeitet. Der große Kampf zwischen Orient und Occident, der sich gleichzeitig um Griechenland und um Sizilien abspielt, wird den Schülern

---

unter Hervorhebung der Verdienste der Hohenzollern, insbesondere um die Hebung des Bauern-, Bürger- und Arbeiterstandes."

[1]) Junge, Der Gesch.-Unterr. S. 23 f., macht den Vorschlag, die Zeit von 1815—71 in den Anfang der U II zu verlegen, was in Hessen seit 1892 der Fall ist.

[2]) Dies ist die Ordnung im Großherzogtum Hessen seit 1892. Ich habe diese Frage ausführlicher besprochen in *meinen Aufsätzen: Die Geschichte der römischen Kaiserzeit im höheren Unterr. ZGW. 41, 8 und Die neueste Gesch. im Gymn., eb. 43, 513. NL. weisen der O II zu: „Hauptereignisse der griechischen Geschichte bis zum Tode Alexanders d. Gr. und der römischen Geschichte bis zum Untergang des weströmischen Kaisertums nach Ursachen und Wirkungen. Besondere Berücksichtigung der Verfassungs- und Kulturverhältnisse in zusammenfassender vergleichender Gruppierung.

[3]) Ptaschnik, Die griech. u. röm. Gesch. im Gymn. ZÖG. 1862, 380. — Joh. Fr. Gauß, Über d. Unterr. in d. röm. Gesch. auf Gymn. Pr. Kempen 1866. — Für den Lehrer hilfreich *H. Dondorff, Griechenland. ZGW. 31, 209. — Ders., Adel u. Bürgertum im alten Hellas, eb. 32, 577. — Ders., Der Verfall d. hellen. Lebens, eb. 26, 527. — Ders., Die Gallier und die Perserkriege. LP. 2, 90. — *R. Menge, Eine geschichtl. Präp. nach Herbarts didakt. Grunds. (Schlacht v. Thermopylä.) ZGW. 38, 417. — K. Sternfeld, D. Bedeutung d. Gesch. d. Altert. f. d. erzieh. Unterr, ebd. 44, 65.

in seinen Zielen verständlicher. Den Wert der griechischen Kultur, welche mit der Vernichtung bedroht ist, zeigt das Zeitalter des Perikles, das der Untersekunda in seinen besten Schöpfungen vorzuführen und, soweit als möglich — manches wird der Prima aufbehalten — zur Anschauung zu bringen ist[1]. Um die Person des Perikles gruppieren sich die Vertreter der Geschichtschreibung (Herodot) und der Philosophie (Anaxagoras), der Musik, des Dramas und der bildenden Künste. Der Gegensatz des Jonismus und des Dorismus, welcher dem Schüler von Anfang an klar wurde, wird von ihm jetzt als die Ursache des großen Entscheidungskampfes erkannt, dessen verheerende Folgen mit dem dreißigjährigen Kriege in Parallele treten und in dem Schicksale des Sokrates ihren sichtbaren Ausdruck finden. Aus den nächsten Zeiten muß dem Schüler an der Zusammenfassung der Anabasislektüre verständlich werden, warum die folgende Entwickelung in dem ohnmächtigen Griechenland nicht erheblicher durch Persien beeinflußt wird, aus dieser Ohnmacht selbst aber, wie das Land die Beute der Makedonier werden muß. Aus dem Vernichtungskampfe zwischen den letzteren und den Hellenen tritt die Erscheinung des Demosthenes in jener charakteristischen Weise hervor, welche den Schülern später durch die Lektüre seiner Reden anschaulich wird; zwischen diesen unmittelbaren Eindrücken und der Schilderung des Lehrers darf kein Widerspruch entstehen. Aus der bisherigen Geschichtsbetrachtung hat der Schüler gelernt, daß das Perserreich innerlich zerfallen war, eine zusammenfassende Schilderung der hier in Betracht kommenden Momente führt ihm den Zustand desselben so klar vor die Seele, daß ihm der Erfolg Alexanders verständlich wird. Aber auch dessen Neues schaffende Bedeutung muß er erkennen und das Wesen des Hellenismus wenigstens in seinen Hauptzügen verstehen. Die Zertrümmerung der Weltmonarchie Alexanders zeigt ihm im Vergleiche mit der assyrischen, persischen und später mit der römischen die Unmöglichkeit eines Universalreiches, und diese Lehre wird ihm durch die Bestrebungen des Mittelalters und der napoleonischen Monarchie bestätigt. Von Verfassungsfragen ist insbesondere in Athen die Entwickelung vom Erbkönigtum bis zu der Staatsform genau zu verfolgen, wo das Los über die Wahl der höchsten Beamten entscheidet; schon hierbei kann eine Reihe von Verfassungstypen gewonnen werden, welche der folgende Unterricht weiter zu entwickeln haben wird.

Die römische Geschichte[2] setzt die Königszeit in der sagenhaften

---

[1] Vgl. Baumeister, Gymnasialreform u. Anschauung im klass. Unterr. München 1889.

[2] *O. Frick, Dispositionen zur Behandlung d. röm. Gesch. in O II. NJP. 128, 546. 638. — *Ders., Tarent u. Pyrrhus. LP. 1, 13. — *Ders., Aus d. Geschichtshefte m. Obersekund. LP. 8, 106; 11, 103.

Überlieferung als bekannt voraus und versucht kurz und klar den geschichtlichen Kern derselben dem Schüler mitzuteilen. Für die Anfänge der Republik bis zum Jahre 367 n. Chr. bilden sich ganz von selbst die Gruppen der äußeren Kämpfe um die Hegemonie und im Innern der Beschränkung der Beamtengewalt, des Gegensatzes von arm und reich und des Andrängens der Nichtbürger auf bürgerliche Gleichstellung. Um diese Gruppen läßt sich auch die ganze spätere Geschichte leicht konzentrieren. Auch hieraus können Typen für den sämtlichen Geschichtsunterricht gewonnen und durch Mittelalter und Neuzeit ergänzt und befestigt werden. Von den äußeren Kämpfen, die sich in die innerhalb Italiens und in die um die Herrschaft über das Mittelmeer zerlegen, werden die sagenhaften Teile nur kurz berücksichtigt; das Thatsächliche ist noch vielfach streitig und hat für die Bildung des Schülers keine Bedeutung. Erst vom tarentinischen Kriege ab fußt die Darstellung auf besserer Überlieferung, und hier kommt es nun darauf an, daß der Lehrer überall charakteristische Bilder der Schauplätze (Landschaften, Städte) und der Hauptpersönlichkeiten entwirft, bezw. die auf der unteren Stufe entworfenen Charakteristiken vertieft. Dabei ist der zweite punische Krieg an der Liviuslektüre quellenmäßig bezüglich einzelner Abschnitte zu behandeln und den Schülern Gelegenheit zu geben, ihre Selbstthätigkeit zu beweisen; typisch wird hierbei der Kaufmannsstaat festzustellen sein, auf den die Berührung mit Venedig, Genua und Florenz im Mittelalter zurückgreift. Die folgenden Kriege sind kurz und übersichtlich zu behandeln bis zum ersten Jahrhundert v. Chr. Eine Ausnahme macht der Krieg mit den Cimbern und Teutonen; auch hier kommt es weniger darauf an, Schlachten und Züge bis ins einzelne zu beschreiben, da alle diese Schilderungen mehr Dichtung als Wirklichkeit enthalten, als vielmehr das neue Moment stark genug zu betonen, das jetzt mit den Germanen und ihrem Wandertriebe in die Geschichte eintritt, den eigentümlichen Zug nach dem Süden in diesen Wanderungen verständlich zu machen und auf die Überlegenheit der Kultur gegenüber der ungezügelten Kraft, aber auch auf die unerschöpfliche Fruchtbarkeit der germanischen Stämme und auf ihre Kampfesart hinzuweisen; denn alle diese Züge werden sich in fast typischer Weise in den späteren Wanderungen wiederholen. In der Darstellung der Schwächung der Beamtengewalt muß dem Schüler die Bedeutung der Annuität, der Kollegialität, der Intercession, des Tribunats und der Verantwortlichkeit, aber auch des Imperiums und des Gegensatzes von domi und militiae ganz klar werden, denn die Unklarheit dieser Verhältnisse verschuldet meist die verbreiteten irrtümlichen Anschauungen; auf der anderen Seite tritt die Kontinuität

des Senats und damit sein immer mehr entscheidender Einfluß auf die Staatsleitung hervor, neben dem die staatsrechtlich recht hohe, thatsächlich zurücktretende Bedeutung der Volksversammlung klarzulegen ist. Der Gegensatz von arm und reich wird zunächst bis zu den licinischen Gesetzen herabgeführt, wie auch der Ausgleich von Bürgern und Nichtbürgern; dabei muß der Schüler von der staatsrechtlichen Stellung der Plebs eine haltbare Vorstellung bekommen; meist ist auch dies in seiner Geschichtskenntnis ein wunder Punkt; er erfährt an so und so vielen Stellen von der Plebs, aber eine klare und zusammenfassende Vorstellung erhält er in der Regel nicht. Nach den licinischen Rogationen ist der bisherige Gegensatz zwischen arm und reich nun auf ein weiteres Gebiet zu verlegen, auch hier wieder parallel mit dem Ausgleichungsbestreben zwischen Bürgern und Nichtbürgern. Dabei ist namentlich das Verhältnis des ager publicus in seinen verschiedenen Phasen den Schülern recht klar zu machen; denn auch hierüber herrschen meist ganz unrichtige Vorstellungen, und doch bildet die genaue Kenntnis dieser Fragen den Schlüssel zur Gracchenzeit und zum Teil zum Bundesgenossenkriege. Der Einfluß der Latifundien und seit Einrichtung der Provinzen die Einwirkung des überseeischen Kornes auf den Rückgang der italischen Bodenwirtschaft, die Entstehung eines ländlichen und städtischen Proletariats, die Anwendung des Kriegsrechtes auf die unterworfenen Italiker müssen die Bestrebungen der Gracchen und ihrer Gegner, den Gegensatz des Marius und Sulla, der Demokraten und Aristokraten verständlich machen. Doch ist in die Wirren der Bürgerkriege nicht allzutief einzutreten. Sullas Ausnahmestellung muß mit großen Strichen deutlich gezeichnet werden; an diese erste Skizze lehnen sich die außerordentlichen Gewalten des Pompejus und Cäsar an, und aus ihnen muß der Schüler die Monarchie erwachsen sehen. Vorbereitend erscheint bereits die Stellung des C. Gracchus. Auch in die Bürgerkriege, welche zu Cäsars Alleinherrschaft und nachher zur Gründung des Prinzipats führten, geht die Darstellung nicht tiefer ein, um dafür desto gründlicher die Umwandelungen in der Verfassung zu besprechen, welche durch die neue Staatsform veranlaßt werden; dabei wird es nicht zu umgehen sein, stets von den republikanischen Formen auszugehen und ihnen die monarchischen gegenüberzustellen. Denn erst am Gegensatze gewinnen hier die Begriffe völlige Klarheit und Schärfe. Aus der Geschichte des Prinzipats werden diejenigen Regierungen hervorgehoben, welche für die Verfassung wichtig sind (Tiberius, Claudius, Vespasian, Trajan, Hadrian, Septimius Severus, Aurelian), Beziehungen mit den Germanen aufweisen (Augustus, Tiberius, Claudius, Vespasian, Domitian, Trajan, Marcus, M. Aure-

lius Antoninus (Caracalla), Decius, Claudius Gothicus, Aurelian, Probus) und Fortschritte des Christentums zeigen (Trajan, Maximinus, Decius, Valerian, Gallienus, Aurelian). Ebenso ist nachzuweisen, wie unter dem Ansturme der Barbaren das Reich in Stücke geht, und überall Provinzialreiche entstehen (Septimius Severus — Claudius Gothicus), bis Aurelian die Reichseinheit wiederherstellt. Die Neuordnung des Reiches durch Diokletian und Konstantin muß ausführlicher besprochen werden, ebenso die Verbindung der Staatsgewalt mit der Kirche und die Verfassung der letzteren. Desgleichen werden die Kulturverhältnisse dieser Zeit erörtert werden müssen, namentlich die agrarischen (Kolonat), und die Aufnahme der Germanen teils in das Heer, teils in den Kolonat; ohne klare Vorstellungen hierüber sind die Völkerwanderung und die germanische Ansiedelung im Reiche gar nicht zu verstehen. Von der Reichsteilung durch Theodosius ab werden die Schicksale des Ost- und Westreiches nur insoweit in Betracht gezogen, als die Germanen mit demselben in Berührung kommen. Damit schließt der Kursus in Obersekunda.

Mittelalter. Die mittelalterliche Geschichte [1]) giebt eine kurze und übersichtliche Zusammenfassung der in der vorigen Klasse behandelten germanischen Wanderungen und bringt dieselben durch Anreihung der sogenannten Völkerwanderung zum Abschlusse. Die Gründe dieser Wanderungen sind klarzustellen, und unter Zusammenfassung der auf der früheren Stufe behandelten Kreuzzüge, der Mongoleneinfälle, Araberzüge u. a. ist die typische Darstellung dieses Begriffes herbeizuführen. An einzelnen aus diesen Wanderungen hervorgegangenen Staaten (Vandalen, Ostgoten, Angeln und Sachsen) ist die Einwirkung der römischen Staatsverhältnisse auf die ursprüngliche germanische Verfassung, die als Grundlage in wenigen scharfen Zügen dargestellt wird, vorbereitend zu behandeln, die im Frankenreiche bezüglich ihres Überganges in eine feste Königsgewalt, der Entstehung des Lehenswesens, der Umwandlung der überkommenen Lebensweise und Sitte, der Aufzeichnung der Volksrechte gegenüber der mehr und mehr erstarkenden Königsgewalt, des Heerwesens und der geistigen Kultur genauer zu verfolgen ist. Hier ist auch der Einfluß der Kirche zu erörtern und namentlich die Thatsache zu betonen und zu erklären, daß die Franken nicht dem Arianismus, sondern dem katholischen Bekenntnisse

---

[1]) Hilfreich f. d. Lehrer: *H. Dondorff, Materialien f. d. Gesch.-Unterr. auf h. Stufen. LP. 5, 44—60. NL. bestimmen für U I: „Geschichte der epochemachenden weltgeschichtlichen Ereignisse vom Untergang des weström. Reichs bis zum Ende des 30jähr. Kriegs im Zusammenhang ihrer Ursachen und Wirkungen. Im übrigen wie OII. Die außerdeutschen Ereignisse von weltgeschichtlicher Bedeutung, ferner die Kreuzzüge, die kirchlichen Reformbewegungen, die Entdeckungen des 14. und 15. Jahrhunderts sind von allgemeineren Gesichtspunkten aus zu behandeln als in III. — Geschichtlich-geographische Übersicht der 1648 bestandenen Staaten."

beitraten. Das Verhältnis von Staat und Kirche bleibt auch unter den Hausmeiern und Pippin der rote Faden, der durch die Darstellung hindurchgeht; der Kirche stellt sich unter Karl dem Hammer der Islam wetteifernd entgegen. Daneben treten die Bedeutung der allmählichen Zuführung der germanischen Elemente mit ihrem stärkeren Freiheits- und Ordnungssinn in das sonst der Romanisierung unterliegende Staatswesen und die Wirkungen des absoluten Königtums und der Erbteilungen, welche das Reich als Privatbesitz auffaßten, hervor. Das Hausmeiertum ist die notwendige Folge dieser Zustände. Mit besonderer Ausführlichkeit und Sorgfalt wird die Regierung Karls des Großen behandelt. Was vom germanischen Staatswesen bleibt, was vom römischen entliehen wird, tritt gegensätzlich nebeneinander. Die Bedeutung der Marken-, der Heeres- und Grafenverfassung, des Benefizial- und Kommendationswesens und der Immunität muß dem Schüler so klar werden, daß er die künftige Entwickelung ohne längeren Aufenthalt zu verstehen vermag. Auch Karls Verhältnis zur Kirche kann typisch dargestellt werden, da zu diesem Vorbilde bis zu den Cluniacensern und Gregor VII. die Könige immer wieder zurücklenken. Daneben sind die centrifugalen Tendenzen nicht zu übersehen, und die Bedeutung der Sachsenunterwerfung wird durch die Erwähnung der germanischen Annexionen im Merowingerreiche beleuchtet. Aber auch die Kulturbestrebungen dieses großen Kaisers dürfen dem Schüler nicht unbekannt bleiben, und einige seiner Kapitularien können in Auszügen mitgeteilt werden, wie auch die vita Einhardi herangezogen werden muß, um ihn als Regenten, Gesetzgeber und Ordner des Reiches auf allen Gebieten zu zeichnen. Die Entwickelung der national auseinandergehenden Reichsteile tritt unter den folgenden Regierungen in den Vordergrund, daneben die Gefahren, welche Normannen und Magyaren dem zerfallenden Reiche bereiten. Die Regierung Heinrichs I. giebt Veranlassung, die beiden Hauptklassen der Städte des römischen Kaiserreichs, die auf der Selbstverwaltung beruhenden Munizipien, Kolonieen ꝛc. einer- und die Lagerstädte andererseits vorzuführen und daran die Entwickelung des deutschen Städtewesens (Bischofs- — Königsstädte) anzuknüpfen; die Bemühungen des Königs, einen Bundesstaat mit einheitlicher Vertretung nach außen und eine auf dem Reiterdienste beruhende Heeresmacht zu schaffen, leiten auf die Tendenzen seines Sohnes über, dessen Kämpfe und Familienpolitik auf dem ersteren Gebiete, dessen auswärtige Kämpfe und dessen Wiederbelebung der Idee des Imperium Romanum mit dem in Deutschland ihr begegnenden Widerstande recht klar zu schildern sind. Wie berechtigt dieser war, werden die rasch vorzuführende Regierung Ottos II. und namentlich die

ganz in dunkler Romantik sich verzehrende Thätigkeit Ottos III. zeigen, die nur in ihren verderblichen Wirkungen für das Reich aufzuzeigen sind. Das Klagelied Kaiser Ottos III. von Platen kennzeichnet mehr als lange Erzählung die Reichslage.

Gegen diese Unklarheit bildet die klare, zielbewußte und energische Regierung Konrads II. den wohlthätigen Gegensatz. Die Lehenspolitik, die Vereinigung der Herzogtümer in einer Hand, die Niederwerfung der centrifugalen Tendenzen erhalten in Heinrichs III. thatkräftiger, aber doch schwankender Regierung einen Gegensatz. Aus der Darlegung derselben mit ihren ausschweifenden Eroberungsgelüsten (Böhmen, Ungarn, Frankreich), ihrer die Kirche durchaus beherrschenden und doch wieder den cluniacensischen Bestrebungen hilfreichen Politik muß der Schüler bereits die Einsicht erhalten, warum unter der Regentschaft seiner Witwe der Konflikt zwischen Staat und Kirche ausbrechen muß, wobei die Bedeutung Gregors VII. und das erstarkte italische Nationalgefühl (Mathilde von Toscana) zu ihrem gebührenden Rechte kommen müssen. Um die deutschen Verhältnisse zu verstehen, müssen nicht bloß die cluniacensischen Ideen, sondern namentlich einerseits die Interessen der Kirchenfürsten, andererseits die der Territorialgewalten recht scharf hervortreten. Auch der Sachsenkrieg ist bezüglich des Rechtes und des Unrechtes auf König und Sachsen gleichmäßig zu verteilen und zu lehren, daß er nicht der Grund, sondern nur die äußere Veranlassung zum Kampfe war. Die Ziele dieses Kampfes sind zum Teil aus den Schriften Gregors VII. klar zu machen und namentlich bezüglich der Investitur Schein und Wesen hervorzuheben, auch den Schülern zu zeigen, warum die Forderung des Papstes eine weltliche Revolution war (Beseitigung des Lehenswesens, der Grundlage des mittelalterlichen Staates); die letzten Kämpfe aus der Regierung Heinrichs IV. sind rasch zu überfliegen, um die Beilegung des Streites in ihrer Bedeutung für Papsttum, Kaisermacht und Fürstengewalt klarzulegen. Der Kampf zwischen Staufern und Welfen, Papsttum und Fürstenmacht einer- und Kaisertum andererseits bildet den Faden für die folgende Betrachtung; neu tritt das Emporkommen der Städtemacht in Italien auf. Aus diesem Grunde empfiehlt es sich, eine Darstellung der Ursachen und der Folgen der Kreuzzüge sofort nach dem Wormser Konkordate zu geben, da auch sie ein Sieg des Papsttums über das Kaisertum sind, wobei namentlich darzulegen ist, welchen Einfluß dieselben auf die einzelnen Standesklassen, Beschäftigungen, Künste und Wissenschaften geübt haben. Dabei wird eine Schilderung des Rittertums, seiner äußeren und inneren Verhältnisse, namentlich auch seines Zusammenhanges mit der Litteratur nicht zu umgehen sein; die

Entfaltung desselben ist an den Kreuzzügen kurz darzulegen. Aber nicht minder bietet sich hier die Gelegenheit, bei Schilderung des Einflusses der Kreuzzüge auf Erschließung neuer Handelswege einen zusammenhängenden Überblick über die alten Handelswege und ihre Änderung durch den Islam zu geben. Aus der Regierung Friedrichs I. und II. muß der Kampf zwischen Kaisertum und Städtemacht, zwischen Kaiser und Papst hervortreten, aber auch der Kampf mit Heinrich dem Löwen und dessen Bedeutung namentlich für den Norden des Vaterlandes; die Ansätze zur Bildung des großen norddeutschen Staates sind besonders zu beachten. Dem Höhepunkt der staufischen Macht unter Heinrich VI., wobei das Verhältnis zu Italien besonders hervortritt, folgt der Niedergang unter den Nachfolgern; die Gründe sind an Friedrichs Verhältnis zu Sizilien, Italien, den Päpsten und Deutschland darzulegen; hier wird sich auch Gelegenheit ergeben, die deutsche Kolonialpolitik in ihren Hauptphasen zu entwickeln, wobei die von den Slaven erreichte Westgrenze den Ausgangspunkt, die Germanisierung des Herzogtums Preußen das Ende bildet. Statt den unergiebigen, wenn auch an tragischen Momenten nicht armen Ausgang des staufischen Hauses zu verfolgen, werden die Folgen des Interregnums für die deutsche Geschichte bezüglich der Länderteilungen und der darin sich enthüllenden Auflösung des Lehenswesens, der Bildung der Kurwürde, der Entfaltung des Bürgertums, der Entstehung der Stadtrechte und Städtebünde besprochen; die persönlichen Verhältnisse der Schattenkönige sind gänzlich gleichgültig. In der Regierung Rudolfs von Habsburg wird ebenfalls die Bedeutung für das Reich hervorzuheben sein —, kollegiales Reichsregiment, Hauspolitik, die von nun an als typischer Zug bei der Schwäche der Centralgewalt hervortritt; auch das Verhältnis zu den Städten wird von dem sagenhaften Zustand in Geschichte umzuwandeln sein. Die Regierung Albrechts I. wird in ihrer Richtung gegen die geistlichen Kurfürsten und mit ihren interessanten Versuchen, dem Anwachsen der geistlichen Macht und des geistlichen Besitzes zu steuern, kurz erörtert. Die Beziehungen zu Philipp dem Schönen und Bonifacius VIII. machen ein Eingehen auf die Entwickelung Frankreichs bis auf diesen klugen Fürsten notwendig, das Verhältnis zur Schweiz wird der sagenhaften Bestandteile entkleidet. In Heinrich VII. wird das Aufkommen des Hauses Luxemburg und dessen italienische Politik mit ihren Folgen für die Befestigung des monarchischen Prinzips in diesem Lande betont werden müssen; der Gegensatz der Häuser Habsburg und Luxemburg wird durch die folgenden Regierungen durchgeführt. Aber nicht minder wichtig sind unter Ludwig dem Baiern die Ansätze kirchlicher Bewegungen in Deutschland, mit

denen auch der Kurverein zu Rense in Zusammenhang gebracht werden kann. An Karls IV. Regierung in Böhmen wird das Wirken eines aufgeklärten Herrschers in dieser Zeit bis zu einem gewissen Grade typisch gezeigt werden können, während die Erweiterung der Hausmacht und die goldene Bulle mit ihren für die Entwickelung der Landeshoheit wichtigen Bestimmungen die Betrachtung den deutschen Verhältnissen zuwenden wird. Aus der Regierung der Nachfolger ist nur der Reichsverfall hervorzuheben und an der Stärkung der einzelnen Glieder durch genaue Entwickelung der Einungen vorzuführen; auch eine kurze Betrachtung der Femgerichte darf in diesem Zusammenhange nicht fehlen. Eine deutsche Geschichte giebt es bis zu Maximilian I. jetzt nicht mehr; dafür wird dem Schüler klarzumachen sein, wie sich die spanisch-habsburgische Hausmacht bildete. Hierbei werden kurz die Vernichtung der Mauren, die Konsolidierung der pyrenäischen Staaten [1]), die Entdeckung von Amerika darzustellen sein, ebenso die Erwerbung von Ungarn und Böhmen, die Gründung des burgundischen Reiches und seine Entwickelung durch Karl den Kühnen; auf der anderen Seite, wie sich Frankreich durch die Beendigung des englisch-französischen Krieges sammelt und unter Ludwig XI. zur Gegnerschaft gegen die habsburgische Weltmacht befähigt, während die Eroberung Konstantinopels durch die Türken die Bedrohung und Beeinträchtigung derselben in Asien zeigt. Die Regierung Maximilians giebt die praktische Bewährung dieser Vorführung, während sie zugleich für Deutschland Veranlassung wird, die von dem Fürstentume ausgehende, von der öffentlichen Meinung (Nikolaus von Kues) getragene Reform der Reichsverfassung zu erörtern.

Die Reformationsgeschichte beginnt mit einer Darlegung der Macht der Kirche (Nachweis, wie dieselbe durch die sieben Sakramente das ganze Leben der Menschen diesseits und jenseits von sich in Abhängigkeit gebracht hatte), aber auch ihrer Ohnmacht (Auflösung im Innern, Stimmung der Volkskreise ꝛc.), die sich in dem allgemeinen Verlangen nach einer Reform kundgiebt. Diese Bestrebungen sind an den Konzilien von Konstanz, wobei die Hussitenbewegung kurz dargestellt wird, von Basel (wobei die Aufgebung der Errungenschaften desselben durch das Wiener Konkordat zu berühren ist) und von Pisa (1511), wo die Opposition der weltlichen Macht stark hervortritt, zu entwickeln. Auf der anderen Seite sind die Zustände im Reiche (Ritterschaft, Städtewesen) zu verfolgen und die sozialen Verhältnisse (Lage der Bauern, Kurfürstentag von Gelnhausen, Erfindung des Schießpulvers) nicht zu übersehen, auch die

---

[1]) Für den Lehrer: Dondorff, LP. 9, 84.

Bedeutung der Litteratur kurz auszuführen, wobei der Einfluß des Humanismus, der Buchdruckerkunst darzulegen und das Wesen der Renaissance anzudeuten sein wird. Damit sind die Vorbedingungen zum Verständnis der Reformation geschaffen. Während die kirchliche und dogmatische Seite dem Religionsunterrichte bleibt, hat der Geschichtsunterricht die Beeinflussung durch politische Momente und den Einfluß auf die Verhältnisse des Reiches durch die konfessionelle Spaltung der Nation zu entwickeln. An Karls letzte große europäische Pläne schließt sich eine Schilderung, wie die spanische Monarchie bei dem Versuche der Gegenreformation nicht einmal in den Niederlanden ihren Einfluß behauptete, an das Eingreifen der Engländer eine Darlegung der englischen Geschichte in großen Zügen bis auf Elisabeth (Königtum — Parlament — Anfänge der Seeherrschaft — Religiöse Gegensätze) und der religiösen Entwickelung in Frankreich bis auf Heinrich IV. Aus der Zwischenzeit zwischen 1555—1609 muß den Schülern klar werden, wie der 30jährige Krieg entstehen konnte. Die anfängliche Toleranz und die Erinnerungen an den schmalkaldischen Krieg schwinden, eine Reihe von Fragen über die Stellung der geistlichen Fürsten, der landesherrlichen Gewalt, der säkularisierten Gebiete sind ungelöst, der Einfluß des Jesuitenordens und des Tridentinums macht sich geltend. Im Kriege selbst sind namentlich die politischen Momente zu betonen[1]), auch Wallensteins Stellung genauer zu erörtern, da die Lektüre von Schillers Wallenstein dies unbedingt erforderlich macht. Als bleibendes Resultat wird die Souveränität der Reichsstände erscheinen, deren Entwickelung an dieser Stelle in kurzem Rückblick gegeben wird.

Die Geschichte der Neuzeit[2]) wird, um dem Schüler den Begriff des europäischen Gleichgewichtes verständlich zu machen, mit einer Darstellung der englischen Revolution eingeleitet, wobei nochmals die religiösen und politischen Momente, welche dieselbe vorbereiteten, in scharfer Ausprägung gegeben werden; typisch läßt sich hier der Parlamentarismus herausarbeiten, und indem die Persönlichkeiten des Perikles, Cäsars und Cromwells zusammengestellt werden, ergiebt sich der Typus der Staatsform, wo dem besten Manne der Nation die Vertretung derselben durch das Vertrauen Neuzeit.

[1]) Für den Lehrer: Dondorff, LP. 9, 76.

[2]) *G. Richter, System. Gliederung des Unterr.-Stoffes f. d. neue Gesch. f. d. Oberstufe. LP. 3, 97. — NL. weisen der O I zu: „Die wichtigsten Begebenheiten der Neuzeit vom Ende des 30jährigen Krieges, insbesondere die brandenburgisch-preußische Geschichte, bis zur Gegenwart im Zusammenhang ihrer Ursachen und Wirkungen. Im übrigen wie II A. Im Anschluß an die Lebensbilder des großen Kurfürsten, Friedrich Wilhelms I., Friedrichs d. Gr., Friedrich Wilhelms III. und Kaiser Wilhelms I. zusammenfassende Belehrungen wie in II B, dem Verständnis der höheren Stufe entsprechend vertieft."

der Bürger übertragen wird. An die englische Geschichte schließt sich die französische, wobei die Thätigkeit Richelieus für Herstellung der absoluten Monarchie, sowie die Bedeutung Ludwigs XIV. ausführlicher nachgewiesen werden. Die Regierung des letzteren wird nicht bloß in den auswärtigen Kriegen verfolgt, sondern namentlich auf dem inneren Gebiete dargestellt, damit der Schüler schon von Anfang an die Bedeutung derselben für die Vorbereitung der Revolution erkennt. Das Wesen der absoluten Monarchie wird in dieser Regierung typisch dargelegt und gelegentlich an den Regierungen Friedrichs II. und Josefs II. nachgewiesen und ergänzt. Die übrigen europäischen Ereignisse werden an den Kriegen Ludwigs XIV. episodisch behandelt, soweit sie sich mit denselben berühren. Um die Bedeutung des nordischen Krieges verständlich zu machen, muß eine kurze Vorgeschichte Schwedens und Rußlands gegeben werden; Hauptsache der Darstellung ist weniger der Gang des Krieges als das Resultat, welches für die Gestaltung des Nordens und Ostens daraus erwächst. Die Geschichte Friedrichs II. [1]) wird mit einer genaueren Darstellung der Vorgeschichte eingeleitet, welche je nach den deutschen Landen, in denen der Unterricht erteilt wird, mehr oder minder ausführlich zu geben ist und an der Person des großen Kurfürsten die Schweden- und Franzosenkämpfe und -einflüsse zur immanenten Wiederholung bringt; die Regierung des großen Königs ist mit größter Sorgfalt auf allen Gebieten zu behandeln und namentlich auch das persönliche Element scharf hervorzuheben. Wie Preußen durch Friedrich II. eine europäische Großmacht wurde, muß dem Schüler jedes deutschen Landes klar vor der Seele stehen, aber zugleich muß ihm auch schon hier und dann in dem Kampfe gegen Frankreich klar werden, welche Folgen der Dualismus der beiden führenden Staaten für die deutsche Geschichte heraufführen mußte; zunächst tritt ihm dies in dem Gegensatze von Friedrich II. zu Maria Theresia und Josef II. vor Augen. Zur Vorbereitung auf die französische Revolution kann der Freiheitskampf der nordamerikanischen Kolonieen dienen, für die ja auch schon die Person Lafayettes und die Teilnahme Frankreichs am Kriege eine äußere Verbindung bilden. Auch hierbei wird mit Berücksichtigung der griechischen Geschichte der typische Begriff der Losreißung zur selbständigen Entwickelung gelangter Kolonieen vom Mutterlande festzustellen sein. Doch kann hier nur ein äußerst summarisches Verfahren zulässig erscheinen, da für die französische Revolution Platz gefunden werden muß. Die Ursachen derselben auf sozialem Gebiete sind besonders sorgfältig zu behandeln, da ohne eine klare Belehrung darüber der Gang der Ereignisse selbst

[1]) M. Schilling, Friedrichs d. Gr. Friedensthätigkeit. Eine Gesch.-Präp. nach Quellenstücken. ZBwP. 25, 177.

nicht zu verstehen ist. Aber diese Belehrung muß auch unter Heranziehung der antiken und der englischen Verhältnisse unbedingt eine typische Auffassung der Revolution ermöglichen, welche dem Schüler eine Orientierung in seiner eigenen Zeit gestattet; diese typische Auffassung findet in den Revolutionen von 1830, 1848 und 1871 Gelegenheit zur Probe auf ihr Verständnis. Von den Ereignissen der Revolution ist die Geschichte der drei Versammlungen nicht ausführlich, sondern nur in ihren Hauptzügen darzustellen[1]), wobei namentlich in der zweiten Versammlung scharf zwischen der Absicht der Gironde, den auswärtigen Krieg herbeizuführen, und den Mitteln (Emigrantenfrage, Beeidigung der Priester) und ihren Beziehungen zum Sturze des Königtums zu scheiden ist. Wie die Kriegsgefahr wirken mußte, ist an den Tagen des 10. August und den Septembrisationen klarzumachen (Erneuerung der Eindrücke von Hermann und Dorothea). Die verwickelte Geschichte der dritten Versammlung ist in Abteilungen zu zerlegen, welche am besten den Stadien des fortschreitenden Terrorismus entnommen werden (die Parteien messen sich im Prozesse des Königs, Niederlage der Girondisten durch die Vereinigung der Dantonisten mit den Terroristen, Vernichtung der äußersten Linken und Rechten durch das Triumvirat, Sturz des letzteren durch Verbindung der Reste der Dantonisten und der fortgeschrittenen Terroristen, Reaktion). Die rücksichtslose Energie des Konvents in dem Bestreben, die Staatsgewalt aufrecht zu erhalten, wird an den ökonomischen Maßregeln und an den militärischen Veranstaltungen zur Bewältigung des inneren und äußeren Krieges klargelegt. Der letztere ist nur in großen Zügen mit Hervorhebung einzelner Schauplätze vorzuführen. An dem italienischen Kriege von 1796 ist die Bedeutung Napoleons vorbereitend zu entwickeln, sind die Hauptzüge seines Charakters nachzuweisen. Überhaupt wird von nun ab die Behandlung der französischen Geschichte wesentlich die der napoleonischen Erfolge nach außen und innen; auch die verschiedenen Verfassungsformen (Direktorium, Konsulat) haben nur mit Bezug auf ihn geschichtliche Bedeutung im Unterrichte. Was der Reichsdeputationshauptschluß bedeutet, ist dem Schüler mit Beziehung auf den westfälischen Frieden darzulegen; die weitere Entwickelung der hier geschaffenen Zustände ist namentlich an dem Rheinbunde und dem Verhältnisse der süddeutschen Staaten zu Napoleon klar zu machen. Über den auswärtigen Verhältnissen dürfen aber die großen Verdienste nicht zurücktreten, durch welche Napoleon seine Stellung im Innern befestigte, und an denen nachher alle europäischen Staaten mehr oder minder teilnahmen (Verhältnis zur Kirche, Organisation

[1]) Neubauer, D. konstit. Verf. LP. 28, 63. — Asbach, Gliederung d. Geschichtsstoffes d. neuest. Zeit. Pr. Prüm. 1890.

des Unterrichts, Pflege der Künste und Wissenschaften, Schaffung neuen Rechts). Das Streben nach Herstellung einer Universalmonarchie und die darin sich kundgebende Verachtung aller nationalen Eigentümlichkeit und Eigenart beherrschen die Darstellung von 1804—1812; die Behandlung der deutschen Verhältnisse muß dem Schüler klar machen, wie der Befreiungskrieg das Resultat derselben sein mußte, und die Mißhandlung Preußens ihm die Lehre geben, daß ein tüchtiges und großes Volk nie ungestraft in seinen heiligsten Traditionen mißachtet und mit Füßen getreten wird. Die Reaktion gegen die Brutalität des Siegers, der ohne alles Verständnis für idealistische Momente im Leben des einzelnen und der Völker dieselben außer Rechnung ließ, wird kurz an dem spanischen, ausführlicher an dem preußischen, österreichischen und russischen Kriege entwickelt. So wird dem Schüler die That Yorks verständlich, namentlich wenn ihm in eingehender Weise die tief sittliche Arbeit des Wiederaufbaues des niedergetretenen preußischen Staates begreiflich gemacht worden ist. Die Jahre 1813 und 1814 sind mit eingehender Ausführlichkeit zu behandeln; auch hier müssen einzelne Züge typisch werden; dieselben wiederholen sich für den Schüler im Jahre 1870. Nicht bloß der Krieg, sondern auch die politisch-diplomatische Geschichte muß ihm im großen klar sein; er muß jetzt, nachdem es ein 1870 gegeben hat, die Gründe erkennen, welche auf dem Wiener Kongresse sein Vaterland um die Frucht seiner Anstrengungen und seiner Opfer brachten. Und während seine Entrüstung gegen die Diplomatie jener Zeit aufflammt, wächst seine Bewunderung für seinen Kaiser und dessen Gehilfen, welche Deutschland allein den Krieg gegen den Erbfeind führen ließen, aber ihm auch allein die Früchte desselben gewannen und sicherten. Ohne Chauvinismus in die Schule zu tragen, muß es dem deutschen Primaner deutlich werden, wer der Friedensbrecher zu allen Zeiten war, und wer er aller Voraussicht nach wieder sein wird, und daß es dann seine Pflicht ist, den Vorfahren von 1813 und 1870 zu gleichen und die Losung: „Hie Gott und deutscher Zorn“ von neuem gegen den alten Feind zu tragen. Das Jahr 1815 bedarf nur einer kürzeren Behandlung. Aus der Zeit von 1815—1870 wird dem Schüler nur eine Reihe großer Zusammenhänge hergestellt werden können, wozu sich folgende Gesichtspunkte empfehlen[1]). Von dem unbefriedigten Einheitstriebe des Volkes ausgehend, wird der Lehrer die allmählichen Anläufe und Versuche kurz darstellen, eine Einigung herbeizuführen (auf religiösem Gebiete die Union, auf politischem den Zollverein, bis zu einem gewissen Grade die Post) und die Ursachen, an denen diese

[1]) Ausführlicher habe ich den hier zu behandelnden Lehrstoff in meinem Aufsatze „Die neueste Geschichte auf d. oberst. Stufe d. Gymn.-Unterr.“, ZGW. 43, 518 ff., erörtert.

Versuche lange Zeit und weitergehende stets scheiterten (Dualismus zwischen Österreich und Preußen, Sondergeist der deutschen Staaten, Stämme und Herrscher). An den napoleonischen Absolutismus anknüpfend und an die Errungenschaften der französischen und englischen Revolution werden das Streben nach innerer staatlicher Freiheit und die Sicherung der letzteren durch Verfassungen entwickelt und typisch der Begriff der Repräsentativverfassung festgestellt. Der große Einfluß Frankreichs, welcher seit der Revolution die meisten europäischen Länder berührt, wird in diesen Bestrebungen für Süddeutschland und in den Bewegungen von 1848 für ganz Deutschland nachzuweisen sein, ebenso aber auch, wie mit der letzteren der Einheitsdrang sich verbindet. Aus der Revolution von 1848 erwächst die zweite napoleonische Dynastie, deren Bedeutung für die europäischen Verhältnisse an dem russischen Kriege und der Verdrängung Österreichs aus Italien kurz dargelegt wird. Wie daneben Preußen unter Kaiser Wilhelms und Bismarcks Leitung sich zu einer gewaltigen Kriegsmacht erhebt, wird dem Schüler in seiner Tragweite klarzumachen sein, und wie diese Bedeutung sich zum erstenmal in dem dänischen Kriege kundgiebt, — als Gegenbild wird der schleswig-holsteinische Kampf von 1848 kurz gezeichnet. Für das Verständnis des österreichischen Krieges von 1866 hat den Schüler die Behandlung der deutschen Geschichte seit Friedrich II. vorbereitet, seine Folgen sind ihm ebenso klar zu stellen. Nur dann versteht er die Notwendigkeit des Krieges von 1870, der in seiner Veranlassung und seinem tieferen Grunde zu besprechen und in seinen großen Erfolgen mit wachsender Ausführlichkeit zu behandeln ist; denn die Schülergeneration, welche denselben noch mit erlebt hat, ist aus den Schulen entlassen, und die jetzigen und künftigen Geschlechter müssen den Krieg von 1870 wenigstens so genau kennen lernen, wie den von 1813. An erhebenden Elementen bietet er gewiß nicht weniger, und in seiner praktischen Bedeutung ist er gewiß höher anzuschlagen, denn die Folgen sieht und hört der Schüler noch täglich, und voraussichtlich wird ein künftiger Krieg mit Frankreich mehr dem von 1870 als dem von 1813 gleichen. Daß mit dem Jahre 1871 die neueste Geschichte nicht mehr abschließen kann, versteht sich schon allein nach den Ereignissen von 1888 von selbst[1]). Wie in dem Geschichtsunterrichte die Kenntnis der staatlichen Einrichtungen unseres Vaterlandes zu verteilen ist, habe ich in einem besonderen Aufsatze ausführlich dargestellt, auf den ich der Kürze halber einfach verweisen muß[2]). Aber

---

[1]) Auch hierüber muß ich auf meinen Aufsatz ZGW. 43, 513 verweisen.

[2]) *ZGW. 42, 401 „Bedarf es eines besond. neu. Unterr.-Gegenstandes, um den Schülern h. Lehranstalten die Kenntnis d. staatlichen Einrichtungen ihres Vaterlandes zu sichern?" – Für

dieser geschichtliche Überblick über die neueste Zeit würde unvollständig bleiben, wenn dem Schüler nicht auch die großen materiellen Fragen einigermaßen nahe gebracht würden[1]). Was die Erfindung der Dampfkraft für Veränderungen in den Beziehungen der Völker, also namentlich im Handel hervorgebracht, was die Elektrizität bedeutet für den einzelnen und für den Völkerverkehr, wie die Arbeitsverhältnisse andere geworden, was die Assoziation heute äußerlich im Gegensatz zum Mittelalter, in ihrem Wesen doch nicht verschieden, sein kann, dafür muß ihm wenigstens an treffenden Beispielen ein Verständnis aufgehen. Der Lehrer lasse vor dem Blicke des Schülers z. B. nur das Frühstück eines Mannes des Mittelstandes erscheinen mit Kaffee aus Java, Zucker aus den Kolonieen, Thee aus China, Käse aus Holland, Eiern aus Italien, Brot aus amerikanischem und ungarischem Weizen, so wird er in einfacher Darlegung denselben zum Nachdenken über die Bedeutung des Völkerverkehrs selbst im Leben des kleinen Mannes veranlassen. Gelingt es, in ähnlicher Weise, die Hauptgebiete modernen Lebens auf volkswirtschaftlichem Gebiete in durchaus elementarer Weise dem Schüler zu erschließen, so wird dadurch die beste Bürgschaft gewonnen, daß er hungrig geworden ist, seine mangelhaften Kenntnisse aus den reicher fließenden Quellen der Hochschule und des Lebens zu ergänzen[2]).

---

andere Seiten führt dies aus *P. Dettweiler, Die Erschließ. d. Gegenwart aus d. Altert. als Aufg. d. hum. G. Samml. päd. Vortr. v. Meyer-Markau. Bd. 2, H. 3. Bielefeld 1889. — Vgl. *Moldenhauer, Köln. Z. 1888, 246—248 u. NJP. 140, 156 u. Verh. d. 26. Vers. der Ver. rhein. Schulm. — Besonderen Unterr. verlangt L. Mittenzwey, Päd. Z.- u. Str.-Frag. II, 3. Gotha 1890, u. 40 Lekt. üb. d. vereinigte Gesetzeskunde u. Volkswirtschaftslehre. Gotha 1890.

[1]) Nachtigall, Die Berücksichtigung d. volkswirtsch. Elem. im Gesch.-Unterr. Pr. Gewerbeschule Remscheid 1883. — L. Oelsner, D. volkswirtsch. Unterr. auf uns. h. Schulen. Deutsche Zeit- u. Streitfr. NF. Jahrg. 3. H. 35. — A. Patuschka, Volkswirtsch. Belehr. in Volks- u. Fortb.-Schul. u. O. Pache, Einführ. d. Gesetzesk. u. Volkswirtsch. in d. Schul. Samml. päd. Vortr. v. Meyer-Markau. Bielefeld 1888. — *Moormeister, Die soziale Frage u. d. Schule Grenzb. 1886 Dez. u. 1887, u. Volkswirtsch. Belehr. im Unterr. höh. Schulen. Pr. Schlettstadt 1889, u. D. wirtschaftl. Leben. Freiburg i. Br. 1891. — Dörpfeld, D. Gesellschaftskunde eine notw. Ergänz. d. Gesch.-Unt. Gütersloh 1890. — Girardet-Breling, D. Aufg. d. öff. Erz. gegenüber d. sozialen Frage. Leipzig 1890. — Breyer, Bem. über d. Lehrst. u. d. Unterr. in Vaterlandskunde. Pr. Mährisch-Trübau 1890. — A. Patuschka, Neu. Bahn. 1891, 141. 191. — Menden, Die Aufg. d. Gymn. gegenüber d. soz. Irrungen uns. Zeit. Pr. G. an Marzellen Köln 1892. — DE.O. u. WPr. XIII (92), 1. — L. Viereck, Bürgerk. Hannover 1892. — K. Fischer, Grundz. einer Sozialpädag. u. Sozialpolit. Eisenach 1892. — F. Stoerk, D. staatsb. Unterr. Freiburg u. Leipzig 1893. — Gilles, D. volkswirtschaftl. Unterr. Progr. G. Essen 1893. — E. Ulbricht, D. Verwert. d. Gesch.-Unt. auf G. z. polit. Erz. uns. Volkes. Pr. Dresden-Neust. Gymn. 1893. — Verh. d. 1. Historiker-Kongr. München 1893. — Biedermann, Inwieweit ꝛc. hat d. Gesch.-Unterr. als Vorbereit. zu dienen ꝛc.? Wiesbaden 1893.

[1]) NL. S. 42 f.: „Besonders sicheren Takt und große Umsicht in der Auswahl und Behandlung des einschlägigen Stoffes erheischt die auf II B und I A geforderte Belehrung über wirtschaftliche und gesellschaftliche Fragen in ihrem Verhältnis zur Gegenwart. Je mehr hierbei jede Tendenz vermieden, vielmehr der gesamte Unterricht von ethischem und geschichtlichem Geiste durchdrungen und gegenüber den sozialen Forderungen der Jetztzeit auf die geschichtliche Entwickelung des Verhältnisses der Stände untereinander und des arbeitenden

Geschichte des engeren Vaterlands.

Die Behandlung der Geschichte des engeren Vaterlandes erfordert meist nur eine geringe Abänderung des vorstehend entworfenen Planes; sie läßt sich durch tiefere Ausführung einzelner Partieen gewinnen und wird erst für die Neuzeit wichtiger und umfangreicher[1]). Die Aufgabe derselben ist, die zusammenhängende innere Entwickelung des betreffenden Landes und Staates nachzuweisen, die Bedeutung des Regentenhauses für das Land und seine Entwickelung zu zeigen und die sittlichen Bande zwischen Herrscher und Beherrschten zu stärken, indem nicht durch Phrasen, sondern durch den Nachweis der sittlichen und politischen Bedeutung der Regenten für die Geschichte des engeren und weiteren Vaterlandes ein wirklich auf Erkenntnis beruhender und durch die Bildung des Willens zur That geneigter Patriotismus entwickelt wird[2]). Auf der unteren Stufe wird diese Anhänglichkeit und Wertschätzung der engeren Heimat durch einen verständigen, wesentlich durch Vorführung bedeutender Persönlichkeiten, Einrichtungen und Anlagen der Heimat wirkenden Unterricht begründet; aber auch auf der oberen darf das persönliche Element viel mehr hervortreten; denn es gilt, neben den Einrichtungen und Ereignissen die Persönlichkeiten zu ihrem Rechte gelangen zu lassen, indem ihr Anteil an jenen gebührend hervortritt.

Wiederholung der alten Geschichte.

Neben dieser eigentlichen Aufgabe des Primakursus fällt demselben herkömmlich eine Wiederholung der alten Geschichte zu. Sie wird indessen in dem Maße unmöglich werden, als der Stoff der neuesten Geschichte wächst. Am wirkungsvollsten wird dieselbe sein, wenn sie in Form von immanenten Repetitionen eintritt, und dazu bieten eine Menge analoger Verhältnisse reichliche Veranlassung. Einige sind oben erwähnt, aber die Möglichkeit derselben ist unbegrenzt. Es sei hier nur an die Verbindung der Völkerwanderung mit den griechischen Wanderungen, der

---

Standes insbesondere in objektiver Darstellung hingewiesen, der stetige Fortschritt zum Besseren und die Verderblichkeit aller gewaltsamen Versuche der Änderung sozialer Ordnungen aufgezeigt wird: um so eher wird bei dem gesunden Sinne unserer Jugend es gelingen, dieselbe zu einem Urteil über das Verhängnisvolle gewisser sozialer Bestrebungen der Gegenwart zu befähigen." „Indem an der Hand der Geschichte die sozialpolitischen Maßnahmen der europäischen Kulturstaaten in den beiden letzten Jahrhunderten vor Augen geführt werden, ist der Übergang zur Darstellung der Verdienste unseres Herrscherhauses auf diesem Gebiete bis in die neueste Zeit von selbst gegeben." „Selbstverständlich ist, daß solche Belehrungen in U II der Stufe entsprechend knapp und mehr thatsächlich, in O I aber ausgedehnter und mehr pragmatisch zu behandeln sind."

[1]) DC.Pm. VI. 76. Wie weit und wie ist bei d. Unterr. in d. Weltgesch. d. Provinzialg. zu berücksichtigen? — O. Steiner, D. Unterr. in d. Landesg. Bamberg 1891.

[2]) *Ackermann, Pflege d. Patriotismus durch d. Schule. Pr. M. B. Eisenach 1872. — Joh. Müller, Die nat. Aufg. d. Gymn. Pr. Ritter-Ak. Brandenburg 1872. — A. Romberg, Die nat. Bildung u. d. Schule. Pr. Coburg 1877. — *H. Meier, D. Erzieh. z. Vaterlandsl. durch d. Schule. LP. 14, 1—32. — DC. Pf. IX, 75. — Uns. nation. Erzieh. Von einem Oberdeutschen. 2. Aufl. Berlin 1891. — *Münch, Die Mitarb. d. Schule an d. nation. Aufg. d. Gegenw. Berlin 1890.

Entdeckungsreisen der Portugiesen mit denen der Griechen und Phönicier, sowie an die französische Revolution erinnert, welche ungesucht die Herbeiziehung der römischen Verhältnisse von den Gracchen an bis zur Entstehung der Monarchie veranlassen wird. Die Kämpfe gegen Napoleon erinnern an den Heldenkampf der Griechen, der Russenkrieg an den Plan Memnons gegen Alexander d. Gr. u. s. w. Diese Wiederholungen sind um so wirkungsvoller, je schärfer die Vergleichungs- und die Differenzpunkte hingestellt werden, da sich auf diese Weise Reihenkreuzungen bilden, die nicht nur fest sind, sondern auch sich stets gegenseitig hervorrufen werden. Hält man eine zusammenhängende Wiederholung für erforderlich, so kann dieselbe in 6—8 Stunden nacheinander vorgenommen werden; die von Herbst und Junge vorgeschlagene Repetitionsstunde in jeder Woche widerspricht dem Konzentrationsprinzip und trägt lediglich der Maturitätsprüfung Rechnung. Diese Rücksicht fällt aber hinweg, wenn letztere nicht isolierte Thatsachen, sondern die vorhandenen Verknüpfungen in den Vordergrund stellt[1]). Daß eine Wiederholung der alten Geschichte eigentlich in dem lateinischen und griechischen Unterrichte vorzunehmen und deshalb im Geschichtsunterrichte überflüssig ist, wurde oben (S. 495) bemerkt.

Kulturgeschichte. Die Notwendigkeit, Kulturgeschichte bis zu einem gewissen Grade in dem Geschichtsunterrichte zu berücksichtigen[2]), wird allgemein zugestanden, und es versteht sich dies auch eigentlich ganz von selbst. Denn die äußeren Ereignisse sind immer nur die eine Seite geschichtlichen Lebens, und sie können häufig ohne Kenntnis der inneren Entwickelung nicht verstanden werden. Aber ebenso umstritten ist die Ausdehnung dieser Berücksichtigung des Kulturlebens. Nun ist es ganz unzweifelhaft, daß die äußere Geschichte überall verständlicher und vollkommener wird, wenn auch die innere sich ihr zugesellt; aber ebenso unmöglich ist es, dies auf der Schule zu erreichen. Denn nicht bloß die Zeit würde für eine derartige Behandlung fehlen, sondern nicht selten würde das Verständnis der Schüler mangeln. Die Grenze ergiebt sich vielleicht am richtigsten in der Weise, daß die innere Entwickelung nur da beigezogen wird, wo ohne sie die äußere unverständlich bleibt oder umgekehrt, und ferner überall, wo der sonstige Unterricht den Stoff zur Zusammenfassung und Gruppierung, vielleicht auch zur typischen Darstellung liefert. Nach diesem Grundsatze ist die oben gegebene Auswahl des zu behandelnden Stoffes

---

[1]) Darüber O. Jäger, Aus d. Praxis. S. 103 ff. Neuerdings (1893) sind in Preußen besondere Repetitionen für die Reifeprüfung strenge untersagt worden.

[2]) Siehe d. S. 568 citierten Schriften v. K. Biedermann u. A. Scholtze, Die Kulturgesch. im hist. Unterr. Leipzig 1880.

nach langjährigen Erfahrungen und Proben getroffen worden, und nur in letzterer Hinsicht mögen noch einige Bemerkungen hier Platz greifen. Daß die geschichtliche Entwickelung mancher Staaten ohne die geographische Grundlage nicht verstanden werden kann, bedarf keines weiteren Beweises. Oben sind die Gebiete des Nil und des Euphrat und Tigris als solche bezeichnet worden, und in ihnen trifft diese Wahrnehmung in seltener Ausdehnung zu. Aber auch an anderen Ländern läßt sich diese Betrachtung machen, und dem zerklüfteten Charakter der griechischen Staatenbildung tritt die deutsche analog zur Seite. Hier kann es der Unterricht nicht unterlassen, auf die Bedeutung der Bodenbeschaffenheit für diese Entwickelung hinzuweisen, die in Frankreich ihren vollständigen Gegensatz findet. Wie erziehend die Kargheit des märkischen Bodens auf seine Bewohner gewirkt hat, wird kein Lehrer versäumen zu bemerken. Und so läßt sich häufig aus dem geographischen Unterrichte der Nutzen für den historischen ziehen. Ähnlich wird es mit dem Gewinne sein, der aus dem Sprachunterrichte zu schöpfen ist. Die Lektüre im modernen und im antiken Sprachunterrichte muß stets in der Lage sein, eine Reihe von Beiträgen für die Kulturentwickelung der alten und neuen Völker zu liefern. So findet sich bei Xenophon, Cäsar und Livius Material genug, um das Soldaten- und Kriegsleben beider Völker zu illustrieren, so vermag die Lektüre der unteren Stufe eine Menge Züge für das Privatleben und die Jugenderziehung bei den Römern und Griechen zu beschaffen, die Lektüre von Ciceros Reden wird das Leben auf dem Forum, das Treiben vor den Gerichten, die Lektüre des Sallust das Leben eines Mannes von Stand vorführen; für die Zeit Ludwigs XIV. wird die Lektüre des französischen Unterrichts eine Menge von einzelnen Zügen liefern, die zu einem Gemälde der gesellschaftlichen und litterarischen Zustände vereinigt werden können; für die Revolution bieten auch die deutschen Dichter, namentlich Goethe und Schiller, manche wertvollen kulturhistorischen Züge, und ebenso wird es für die Zeit Napoleons und der Freiheitskriege der Fall sein.

Andererseits ist es aber sicherlich verfehlt, zu glauben, daß der geschichtliche Unterricht alle kulturhistorischen Elemente zu vereinigen und gewissermaßen als sein Gebiet zu beanspruchen habe. Es wird vielmehr die Aufgabe jedes Unterrichtsfaches sein, die Kulturgeschichte zu ergänzen, wo sich dazu die Gelegenheit bietet, und sich für berufen zu erachten, an der Aufgabe des Geschichtsunterrichtes mitzuarbeiten. Was hat es z. B. für einen Sinn, im Gymnasium dem Untersekundaner bei der Darstellung des perikleischen Zeitalters eine Schilderung des griechischen Theaters zu geben? Der Ort, wo dies geschehen muß, ist die Prima bei Gelegenheit

der Sophokleslektüre. Oder wer möchte seine Zeit damit vergeuden, dem Obersekundaner die römische Mahlzeit zu schildern, wenn er ein Jahr später im Horaz das Gastmahl des Nasidienus lesen kann? Die Zahl dieser Beispiele ließe sich erheblich vermehren, aber die angeführten genügen, um den Beweis für die Berechtigung der oben gestellten Forderung zu erbringen. Man braucht nicht einmal den tieferen Grund in der Einheit des Unterrichts zu betonen; schon die Rücksicht auf die Zeit wird eine derartige Verteilung notwendig machen[1]). Die Baudenkmäler der alten Welt können zur Genüge in dem altsprachlichen Unterrichte herangezogen werden, die kirchliche Baukunst und die im Dienste der Kirche stehende Malerei und Skulptur darzustellen, wird der Religionsunterricht Veranlassung genug haben, über einzelne hervorragende Kunstwerke, über Musik kann die Lektüre der Prima den Schüler aufklären.

§ 54. Das Lehrverfahren.

Kanon von Jahreszahlen und Thatsachen.

Der Geschichtsunterricht kann eines festen Bestandes von Thatsachen und Zahlen nicht entraten[2]). Daß man hier oft des Guten zu viel thut, soll nicht bestritten werden; ebenso sicher ist es aber, daß man heute in die entgegengesetzte Gefahr gerät, aus lauter Besorgnis vor Überbürdung zu wenig zu thun. Wenn man darüber streitet, ob nur 150—200 oder 250—300 Zahlen zu erlernen seien, so ist eine solche Debatte völlig unfruchtbar und wertlos; denn niemand, der wirkliche Geschichtskenntnis besitzen soll, kann sich mit 150 Zahlen zufrieden geben, und ob 300 ausreichen, wird durchaus von der Gestaltung des Unterrichtsstoffes abhängen. Genaue Festsetzungen darüber bleiben einstweilen, da die Auswahl des der Schule zuzuweisenden Geschichtsstoffes noch zu wenig feststeht, am besten den Geschichtslehrern der einzelnen Anstalten überlassen; später wird man wohl dazu gelangen können, einen ziemlich übereinstimmenden Kanon festzusetzen. Nur wenige Worte seien hier gestattet. Es wird immer noch viel Gedächtniskraft unnütz vergeudet auf Zahlen der alten Geschichte, die gar nicht feststehen, z. B. die Wanderungen, Koloniegründungen, messenische Kriege, römische Könige, Samniter-

---

[1]) NL. betonen überall den Gewinn, der aus der alten und neuen sprachlichen Lektüre für den Geschichtsunterricht gezogen werden müsse.

[2]) DC.Rh. II. 84. — DC.H. V. 88. S. 85. Aufstellung eines Kanons v. Jahreszahlen. — Hofmann, Behandl. d. Jahreszahlen in d. Gesch. JBwP. 14, 256. — Stutzer, Der Lernstoff im gesch. Unterr. ZGW. 25, 423. — O. Bähne, Zahlenreihen. Braunschweig 1879. — Dechent, Geschichtstabellen nach säkularistischer Zusammenstellung. Frankfurt a. M. 1875. — Rusch, Meth. d. Unterr. in d. Gesch. S. 64 ff. — *Jul. Naumann, Aufstell. e. Kan. d. im Gesch.-Unt. z. erford. Jahreszahlen u. Kanon f. d. RG. Osterode. Pr. Osterode 1886 u. 1887. — Andere tabellarische Arbeiten JHS. 2 B 446 ff.; 3 B 207 u. s. w.

und Latinerkriege und ähnliche Dinge; solche wertlose Zahlen sind unbedingt zu streichen. Alsdann wird das Merken von genaueren Daten für viel zu viele Begebenheiten gefordert; solche nicht leicht zu behaltenden speziellen Angaben werden auf die allerwichtigsten Tage der neueren Geschichte oder auf Tage zu beschränken sein, die sich in auffälliger Weise wiederholen. Ob einige Zahlen mehr gelernt werden, ist für die große Kraft des Gedächtnisses bei jugendlichen Schülern gleichgültig. Selbst eine große Anzahl von solchen wird stets leicht haften und auch mit Vergnügen erlernt werden, wenn ein Interesse dabei geweckt worden ist [1]). Denn wenn irgendwo so muß hier judiziös memoriert werden. Nur die Zahlen und Ereignisse stützen sich, welche in einen inneren Zusammenhang gebracht worden sind, und welche in diesem bei jeder sich bietenden Gelegenheit reproduziert werden. Ist dies geschehen, so ist es gleichgültig, ob dem Schüler nur eine annähernde Zeitbestimmung (um die Mitte des xten Jahrhund. ꝛc.) oder die genaue Zahl zugemutet wird. Denn auch die genaue Zahl wird sich erhalten, wenn mit Überlegung memoriert wird, z. B. die Abstände der einzelnen Ereignisse nicht nur in den absoluten Zahlen, sondern auch in den Differenzzahlen angegeben, gleichzeitige Ereignisse in der Geschichte eines anderen Volkes herangezogen werden ꝛc. Für die Erlernung dieses Zahlen- und Thatsachenschatzes ist insbesondere die untere Stufe in Anspruch zu nehmen, so daß die obere nur das erworbene Material zu erhalten und zu befestigen, selten zu erweitern hat.

Für die methodische Behandlung ist bezüglich der unteren Stufe als erste Forderung festzustellen [2]), daß nach einleitender Vorbesprechung die Geschichte erzählt werden muß. Dieses soll womöglich in freiem und fließendem, jedenfalls in nicht tastendem und stockendem Vortrage geschehen [3]); hierzu ist aber die erste Vorbedingung genaue Kenntnis des Stoffes und sorgfältige Überlegung zum Zwecke seiner Anordnung und **Unterrichtsverfahren.**

---

[1]) Solche Hilfsmittel, wie die Entdeckung von Peters, daß die Quersumme der Jahreszahlen für besonders merkwürdige Ereignisse 15 beträgt (375, 843, 933, 1077, 1176, 1338, 1356, 1545, 1563, 1806, 1815), sind nicht ganz ohne Wert, doch leicht auch in ihrer praktischen Bedeutung überschätzt. Die meisten Schüler werden davon keinen Gebrauch machen. Daß auch der Rechenunterricht mannigfach Stoffe aus der Geschichte verwerten kann, ist richtig; doch darf man auch hiervon keine zu großen Erfolge erwarten. Vgl. Dörpfeld, Theorie d. Lehrplans S. 81 f. — Zillig, Der Gesch.-Unterr. JVwP. 14, 245. — Manche dieser Rechenkunststücke, in denen judiziös memoriert werden soll, erfordern übrigens mehr Zahlen, als wenn die betr. Jahreszahl einfach gemerkt wird.

[2]) Ziller, Darstell.-Formen v. geschichtl. Stoffen im pädag. Sinne. JVwP. 13, 272. — Für den Anfänger lehrreich: *O. Frick, Gang einer geschichtl. Lektion in unt. u. mittl. Klassen. LP. 6, 106.

[3]) NL. S. 42: „Auf beiden Stufen hängt der Erfolg in erster Linie von der Lehrerpersönlichkeit ab, welche voll nur in dem freien Vortrag zur Geltung kommt."

Verwendung. Nur das gesprochene Wort wirkt lebendig auf den Schüler; darum ist das Vorlesen aus einem Buche, wenn auch nicht unbedingt zu verwerfen, doch nur aushilfsweise anzuwenden; denn wenn hierbei nach der Theorie die Selbstthätigkeit mehr in Anspruch genommen wird, so beweist die Erfahrung, daß dieses höhere Maß von Anstrengung regelmäßig nicht geleistet wird. Der Einwand, daß manche Lehrer nicht in richtiger Weise zu erzählen vermögen, ist wenig ernsthaft. Denn diese Unfähigkeit wird durch sorgfältige schriftliche Präparation und lautes Memorieren leicht überwunden; vor allem heißt es aber hier, wie überall: Übung macht den Meister, und wer nie ins Wasser geht, lernt nicht schwimmen. Ohne richtige Vorbereitung und ohne Kenntnis des Vorstellungskreises der Schüler wird allerdings der Vortrag in der Regel stockend, langweilig und abstoßend wirken, statt, wie er müßte, das Interesse wachzurufen; und bei Lehrern, welche des Wortes mächtig sind, aber den Stoff nicht sorgfältig überlegt und gewählt haben, wird die Phrase einen gesunden Inhalt überwuchern. Dieses ist um so gefährlicher, als die Schüler jedes Wort des Lehrers verstehen müssen; denn sein Vortrag soll ihnen eben über die abstrakte Fassung der Büchersprache hinweghelfen, und fremde Ausdrücke, welche ihnen dort noch nicht verständlich sind, treten ihnen in dem Vortrage des Lehrers in einer ihrer Auffassung entsprechenden Einkleidung entgegen. Die Klarheit der Darstellung beruht in erster Linie auf einer durchsichtigen Disposition, welche alles Nebensächliche zurück- und den Hauptgedanken scharf hervortreten läßt; aber sie wird in nicht unwesentlicher Weise unterstützt durch die Sprache, welche von allen verwickelten Satzverbindungen frei bleibt und das einfach Gedachte in ebenso schlichter Sprache wiedergiebt. Der Stoff soll wirken, nicht das Kleid, das ihm der Lehrer anputzt. Die Persönlichkeiten treten dabei in plastischer Klarheit hervor; anekdotenartige Züge, treffende Aussprüche, wo es angeht, auch ein deutliches Bild der äußeren Erscheinung werden nicht wenig zur Belebung beitragen. Anschaulichkeit ist auch hier das höchste Ziel, das der Lehrer zu erreichen suchen muß; darum muß der Schauplatz, wo, und die Zeit, wann dieselben aufgetreten sind, zuerst anschaulich geschildert werden, dann wird das Bild gezeichnet, und daran schließen sich die Handlungen an, welche die Teilnahme, die Bewunderung oder den Abscheu des Schülers wachrufen werden. Alle Handlungen und alle Begebenheiten müssen den jüngeren Schülern als geschehend, Zustände womöglich als entstehend vorgeführt werden, so daß sie dieselben miterleben; nur in solcher Darstellung darf der Lehrer eine sichere Bürgschaft erblicken, daß es ihm gelingen wird, die Aufmerksamkeit zu fesseln und die verschiedenen Interessen wachzurufen und zu fördern.

Die Erzählung des Lehrers muß überall an die durch Umgang und Unterricht gewonnenen Vorstellungen der Schüler anknüpfen, da er sonst der letzten und wirksamsten Apperzeptionsstützen sich beraubt. Wenn er z. B. den antiken Stadtstaat schildert, geht er von der Verwaltung der Vaterstadt der Schüler aus, und um ihre Selbstthätigkeit anzuregen und die auch hier notwendige Verbindung zwischen Schule und Haus herzustellen, giebt er den Schülern die Weisung, sich zu Hause über die Verwaltungseinrichtungen der Stadt belehren zu lassen, und aus den Beiträgen der einzelnen Schüler wird unter seiner Leitung das heimatliche Bild entworfen, an das sich die Schilderung des fremden anschließt. Heute ist es in den Primen nichts Seltenes, allerlei Einzelheiten über das römische Steuerwesen zu hören, die gänzlich unverstanden sind, da der Schüler von den Steuern, die seine Eltern im modernen Staate bezahlen, keine Ahnung hat. Je konkreter und persönlicher solche Bilder ausfallen, um so mehr dürfen sie auf das Verständnis der Schüler hoffen; so kann z. B., wenn dieselben den Begriff der griechischen Stämme erhalten haben, von etwaigen Vertretern verschiedener deutscher Stämme unter den Schülern ausgegangen, deren dialektische Verschiedenheit, andere Lebensweise, andere Körperbildung u. ä. festgestellt und darauf, unter Heranziehung der schon bekannten Stämme von Israel, ein typischer Begriff gewonnen werden. Wo sich die Geschichte des heimatlichen Bodens mit der allgemeinen, sei es in einzelnen Thaten, verbreiteten Berichten, Volksliedern, Bräuchen, Einrichtungen oder Denkmälern berührt, ist stets von diesen auszugehen[1]). In die neueren Verhältnisse, soweit diese sich auf geistige Zustände, Charakterzüge, Entschlüsse, Beweggründe und Gesinnungen beziehen, muß der Unterricht mit großer Vorsicht eintreten, indem auch hier nur das zur Besprechung gelangt, was innerhalb der Erfahrungs- und Umgangssphäre des Schülers liegt. Ist der Lehrer zweifelhaft, ob er das Verständnis der Schüler erreicht hat, so lasse er einen der schwächeren mit seinen eigenen Worten die vorher von ihm in anderer Weise dargestellten Verhältnisse erzählen; wenn er die von ihm gebrauchten Worte gestattet, so ist er nicht sicher, daß es sich hier bloß um Wort-, nicht aber um Sachkenntnis handelt. Die Anregung des Willens wird durch klare Vorstellungen am meisten gefördert, also sind die letzteren überall die Hauptsache. Dabei soll der Wert einer ethischen Beteiligung des Lehrers, die sich selbst in der schlichtesten Darstellung aussprechen kann, nicht unterschätzt werden; aber die erste Voraussetzung ist, daß dieselbe wahr und echt ist; jede Komödie mit er-

---

[1]) Für den Lehrer nützlich: O. Schwebel, Deutsche Kaisergesch. — Vgl. Zillig, D. Gesch.-Unterr. JVwP. 14, 145 ff. — Göpfert, ebd. 16, 252 ff.

heuchelter Teilnahme, die sich in sentimentalen Redensarten ergeht, rächt sich; denn der Schüler hat für solche Dinge ein sehr feines Gefühl und unterscheidet wahre Begeisterung schnell und sicher von gemachten Gefühlen. Auch auf der unteren Stufe müssen historische Treue und objektive Wahrheit den Grundzug der Mitteilungen des Lehrers bilden[1]), und jede ausgesprochene Parteinahme, welche in politischer oder religiöser Beziehung sich in Widerstreit mit der Denkweise des Elternhauses setzt, wird immer höchst bedenklich bleiben. Von kritischer Betrachtung der Begebenheiten und Personen kann auf den unteren Stufen keine Rede sein, die wahrheitsgetreue Darlegung der Thatsachen mit Verwendung der wissenschaftlichen Feststellungen ist das einzig richtige Verfahren. Es wurde oben schon die Beteiligung der Schüler an dem Unterrichte als wünschenswert erwähnt; doch kann dieselbe bei der Mitteilung des neuen Lehrstoffes auf der unteren Stufe immer nur in beschränktem Maße und mit Vorsicht eintreten; denn man kann nicht in die Schüler hineinfragen, was sie nicht an Vorstellungen bereits besitzen. Wohl aber läßt sich, und zwar mit dem Vorschreiten des Unterrichts in steigendem Maße, die Analogiebildung durch die Schüler bewerkstelligen und der Gegensatz wirksam zur Verwendung bringen; indem sie unter dem Vorrate von Vorstellungen, die sie in erster Linie aus dem Geschichtsunterrichte, aber auch aus den übrigen Unterrichtsgebieten und aus ihrem Umgange gewonnen haben, eine Auswahl des für den gerade zur Behandlung stehenden Fall in Betracht kommenden Stoffes vornehmen, üben sie Gedächtnis, Urteil und Kombination auf gleiche Weise, und die Anknüpfung neuer Vorstellungsreihen befestigt und sichert die vorhandenen, der Interessenkreis erweitert sich und schließt sich zugleich in sich fester. Mit gutem Erfolge wird zu diesem Zwecke bisweilen von dem sogen. retrospektiven Verfahren Gebrauch gemacht werden können, wobei dem Schüler zuerst das Bild eines neuen Zustandes in allgemeinen Zügen vorgeführt und erst nachher unter seiner Beteiligung gezeigt wird, wie dieser Zustand entstanden ist[2]). Die ganze Geschichtsbehandlung darauf zu begründen, ist ebenso undurchführbar wie die Anordnung des Geschichtsstoffes in sog. regressivem Gange, d. h. von der Gegenwart zur Vergangenheit. Dieses Verfahren ist dagegen wohl berechtigt, wenn es sich lediglich um eine Anzahl von unverbundenen Geschichtsbildern handelt, und es muß überall eintreten, wo es sich um wirkliche Veranschaulichung zeitlich entlegener

---

[1]) Grienberger, Über histor. Objektivität u. elem. Gesch.-Unterr. ZRW. 4, 193. — Zillig, Der Gesch.-Unterr. JVwP. 14, 211 ff.

[2]) Beispiel bei Biedermann, Erziehungsschule 4, 103. 121.

Einrichtungen und Verhältnisse handelt[1]). In höherem Maße wird die Thätigkeit der Schüler bei der Wiedergabe des behandelten Stoffes in Anspruch genommen. Hat der Lehrer seine in kleinere Abschnitte gegliederte Erzählung beendet, so hat er sich durch geignete Fragen und durch Wiedererzählen der Hauptsachen zu verlässigen, daß die Schüler seine Darstellung verstanden und in sich aufgenommen haben. Soll dieses Ziel erreicht werden, so muß der Stoff namentlich in Quarta, aber auch in den Tertien, hier nur mit Gestattung größeren Umfangs, in Abschnitte gegliedert sein. Im allgemeinen sollte der Lehrer in Quarta höchstens 3 bis 8, in Tertia höchstens 10—12 Minuten zusammenhängend erzählen, wobei natürlich Voraussetzung ist, daß deutliche Richtungs- und Anhaltspunkte für den Schüler von Anfang an vorhanden sind, und daß Zwischenfragen des Lehrers immer das Interesse und die Selbstthätigkeit desselben wachrufen; darauf wird der ganze Abschnitt zuerst kurz unter Angabe der Hauptpunkte, dann ausführlicher von einem besseren, endlich von einem schwächeren Schüler nacherzählt; wo dieser nicht mehr weiter kann, helfen ihm Fragen des Lehrers zur Fortführung des Fadens; schwierigere Punkte sind wiederholt zu erörtern und, wo dies nützlich erscheint, unter neuen Gesichtspunkten. In Quarta wird der engere Anschluß an den Vortrag des Lehrers zu fordern sein, während dem Obertertianer hierin schon weit größere Selbständigkeit zu lassen, ja solche sogar zu fordern ist. In der Hauptsache ist das Pensum in der Stunde selbst zur Einprägung zu bringen, dem Hause gebührt nur die befestigende Wiederholung. Diese wird gewöhnlich nach einem Leitfaden erfolgen; soll dieser seinen wirklichen Zweck erfüllen, so muß sich auch die Erzählung des Lehrers an ihn angeschlossen haben; denn nur in diesem Falle wird es auch dem minderbegabten Schüler möglich, den Zusammenhang der Erzählung wieder herzustellen. In der folgenden Stunde überzeugt sich der Lehrer erst durch einige Fragen davon, ob alle Schüler das Ziel der Aufgabe gegenwärtig haben, und läßt alsdann die Erzählung von einigen nochmals geben. Da aber diese Übung zu wenig die Selbstthätigkeit in Bewegung setzen und noch lange nicht Wissen in Können umwandeln würde, so empfiehlt es sich, diese dadurch so hervorzurufen, daß innerhalb des Stoffes mit vorhergegangenen ähnlichen Fällen Gruppenbildungen vorgenommen werden, die sich, wo es angeht, bis zu typischer Ausbildung steigern'[2]). Wenn z. B. das Verhältnis Heinrichs IV. zu Gregor VII.

---

[1]) NL. S. 43. Vgl. S. 610 A. 1.

[2]) Ein hübsches Beispiel: „Die orientalische Frage" bei O. Jäger, Bemerk. über d. gesch. Unterr. S. 14 f., u. für eine größere Partie S. 16 f.; für die Quarta S. 18. — Zillig, Der Gesch.-Unterr. JVwP. 14, 234 f. — Scholtze, Die Kulturgesch. S. 21 f., für die Gesch. Heinrichs IV.

besprochen ist, so wird es sich empfehlen, die Beziehungen zwischen Päpsten und Kaisern zusammenstellen zu lassen, ohne daß bei der ersten Besprechung im Unterrichte hierauf eingegangen worden ist; ist von der servianischen Verfassung gehandelt worden, so werden die Schüler die Analogieen der solonischen finden, und ist in der neueren Geschichte der Befreiungskampf der Spanier gegen die napoleonische Herrschaft besprochen, so werden von den Kämpfen der Messenier bis auf die Zeiten Ludwigs XIV. die Analogieen dazu zu suchen sein. Besonders sind aber die ethischen, kulturhistorischen[1]) und geographischen Verknüpfungen und Vertiefungen bei diesen Wiederholungen vorzunehmen und überall bis zu einem sicheren Verständnisse fortzuführen. Sind Bilder vorhanden, welche der Lehrer bei seiner Darstellung im Auge hatte, so ist an der Betrachtung derselben eine zusammenfassende Wiederholung zu geben; sind Gedichte mit bestimmten Bildern und charakteristischen Zügen der Besprechung zu Grunde gelegt worden, so läßt sich bisweilen mit einem gutgewählten Citate ein Erfolg sicher stellen. Die ethische Förderung kann auch öfter durch die Übung herbeigeführt werden, welche die Schüler veranlaßt, sich in bestimmte ähnliche Lebenslagen hineinzuversetzen, die freilich womöglich so gewählt werden müssen, daß der Schüler auch wirklich in dieselben kommen kann; letzteres wird in der Hauptsache bei den sozialen Verhältnissen der Fall sein. Die Selbstthätigkeit der Schüler kann auch für diese Wiederholung dadurch angeregt werden, daß die besseren kleine Abschnitte aus Quellen mitteilen, deren Bearbeitung ihrem Privatfleiße zufällt. Gesetze brauchen daraus nicht abgeleitet zu werden, sondern diese Thätigkeit soll nur die Vorbereitung für eine spätere Behandlung bilden. Ob man derartige Leistungen zum Gegenstande häuslicher Vorbereitung machen soll, wird von den Umständen abhängen und insbesondere danach zu bestimmen sein, welche Anforderungen der übrige Unterricht an die Schüler stellt. Nötig ist dieselbe nicht, sondern viel wirksamere Verknüpfungen werden sich im Unterrichte selbst erzeugen. Derartige Arbeiten im Unterrichte vermag auch die beliebte Aufgabe der Abfassung von Tabellen durch die Schüler nicht zu ersetzen; diese haben ohnedies leicht etwas Mechanisches und bei der Menge vorbildlicher gedruckter Arbeiten auch leicht etwas Unselbständiges.

Auch auf der oberen Stufe bleibt dem Vortrag des Lehrers noch eine gewisse Bedeutung, und für die Anforderungen an denselben werden die oben erwähnten Gesichtspunkte um so mehr Geltung behalten[2]), als er für die Schüler den Wert eines Vorbildes erhalten muß. Nur er-

[1]) Scholtze a. a. O. S. 20 ff.

[2]) J. Wolf, Vortrag u. Wiederholung im Gesch.-Unterr. ZÖG. 13, 259.

streckt derselbe sich über etwas größere Abschnitte, und das Nacherzählen unmittelbar nach dem Vortrage wird in Wegfall kommen und durch kurze orientierende Fragen des Lehrers ersetzt werden. An die Stelle der Zerlegung in Abschnitte tritt hier scharfes Auseinanderhalten der verschiedenen Stadien (Gründe und Veranlassung, hemmende und fördernde Umstände, Verlauf, unmittelbare und bleibende Resultate). Eine besondere Kunst erfordern die Charakteristiken hervorragender Persönlichkeiten, da dieselben nicht zu elementar und doch auch nicht zu hoch gehalten werden dürfen. Am meisten empfiehlt es sich, in dem deutschen Unterrichte einige passend geschriebene und gutgewählte Charakteristiken in der Lektüre eingehender zu bearbeiten, sie im Aufsatze nachzuahmen und daraus gewissermaßen eine typische Form herzustellen, nach der dann die im Geschichtsunterrichte zu zeichnenden Personenbilder entworfen werden. Man braucht über die Einförmigkeit sich keinen Besorgnissen hinzugeben; denn die Form wird hier allein festen Regeln unterworfen, während der stets wechselnde Stoff stets neue Gesichtspunkte und neue Belehrung entgegenbringt. Die dadurch schon sehr erhebliche Arbeit des Schülers wird unnötig gesteigert, wenn er auch noch mit der Disposition zu ringen hat.

Aber man darf sich doch darüber keiner Täuschung hingeben, daß diese Forderung des Vortrags der Geschichte durch den Lehrer dem Wesen des Schulunterrichts eigentlich wenig entspricht. Denn sie muß in der Hauptsache zur Rezeptivität führen, während doch die Aufgabe des Schulunterrichts die Erweckung der Selbstthätigkeit ist. Der zusammenhängende Geschichtsunterricht gehört auf die Universität, und daher ist er in unsere Schulen in durchaus unberechtigter Weise herübergenommen worden. Einem wirkliche Selbstthätigkeit herbeiführenden Verfahren wird das nachstehend geschilderte am ehesten entsprechen[1]). Die Schüler lesen zuhause in ihrem Lehrbuche etwa 2—3 Seiten, wobei ihnen unverständliche Stellen entweder vorher erklärt oder besonders ihrem Nachdenken empfohlen werden unter Angabe des zum Verständnisse führenden Weges. Im Unterrichte wird das Verständnis des pragmatischen Zusammenhangs durch die Fragen des Lehrers und die Antworten der Schüler in gemeinsamer Arbeit gefunden, wobei die immanente Wiederholung in ihre Rechte tritt und den Stoff für Analogiebildung und Urteile beschafft. Der Vortrag des Lehrers beschränkt sich auf die Mitteilung dessen, was die

---

[1]) Ich habe dieses ausführlich in meinem Aufsatze: „Etwas vom Geschichtsunterricht" LP. 37, 1—18 entwickelt und begründet, auch Beispiele der Behandlung gegeben. Vgl. auch Biedermann, Der Gesch.-Unterr. auf Schulen nach kulturhist. Methode. Wiesbaden 1885, und Ad. Günther, Vorschläge zu einer zeitgem. Gestalt. d. Gesch.-Unterr. Gotha 1891 S. 32 f. — Vgl. Stutzer, ZGW. 47, 734.

Schüler nicht finden können, also auf örtliche und zeitliche Schilderungen, Ergänzungen des Lesebuchs und Charakteristiken der obenerwähnten Art.

Übungen. Die Verwandlung des Wissens in Können ist durch die vorstehende Behandlungsweise schon hinreichend gesichert. Im wesentlichen wird sie dadurch erzielt werden, daß größere Gruppen und Assoziationen hergestellt werden, als dies bei der eigentlichen Behandlung des Neuen der Fall sein konnte. Dies kann verhältnismäßig äußerlich geschehen, indem z. B. die Fürsten einer Dynastie aufgezählt, die logisch behandelten Stoffe chronologisch dargestellt, synchronistische Zusammenstellungen gefordert, zu Thatsachen die Jahreszahlen angegeben werden und umgekehrt. Viel wirksamer ist es, wenn die Ordnung an bestimmten Thatsachen nach Ursache und Wirkung erfolgt, die auf einzelne Personen, Orte, Länder bezüglichen, da und dort berührten Thatsachen zusammengeordnet und zusammenhängend vorgetragen werden [1]). Selbstverständlich müßten geschichtliche Aufgaben, die zu deutschen Aufsätzen gestaltet würden, eine ähnliche Richtung verfolgen [2]).

Konzentration. Es wurde schon wiederholt darauf hingewiesen, wie der Geschichtsunterricht durch Verwendung von deutschen Gedichten lebendig gemacht werden kann; wie man darin ein vortreffliches Mittel der Konzentration besitzt, braucht hier nicht weiter ausgeführt zu werden. Am besten wird dabei das Gedicht als Ausgangspunkt genommen, um zunächst in einer packenden und fesselnden Weise das Interesse der Schüler für den Gegenstand zu erwecken; doch kann es auch Fälle geben, in denen das Verständnis des Gedichtes von so vielen Voraussetzungen abhängt, daß es richtiger ist, das Lesen desselben erst auf die Besprechung im Unterrichte folgen zu lassen, um die Resultate derselben zu fixieren. Man ist leicht geneigt, zu solcher Verwendung sogen. historische Gedichte zuzulassen. Aber es wäre verfehlt, die Auswahl auf diese zu beschränken. So wird z. B. eine passende Auswahl von lyrischen Gedichten aus der Zeit der Befreiungskriege und eine solche von halbepischen und halblyrischen aus der Periode von 1864—1871 dem Schüler bezüglich seiner Stimmungen eine ganz andere Empfänglichkeit für die erhabenen Gefühle von Mut und Vaterlandsliebe, Todesverachtung und Siegeshoffnung, Siegesjubel und Gram um die Gefallenen erwecken, als dies noch so lange Aus-

---

[1]) RL. S. 43: „Der mündliche freie Vortrag der Schüler muß in dem Gesch.-Unterr. besonders geübt werden."

[2]) Hilfe für solche Aufgaben gewähren dem Lehrer: Keferstein, a. a. O. u 2600 Fragen aus d. Gesch. u. Geogr. — Dahn, Lernbuch f. d. Geschichtsunterr. in d. ob. Kl. d. Realsch. — O. Kunze, Wiederholungs- u. Übungsstoffe f. d. Gesch.-Unterr. in d. Volkssch. — Barth, Kulturgeschichte zur Patriarchenzeit in deutschen Blättern für erzieh. Unterr. 1878. — Zillig, Der Gesch.-Unterr. JVwP. 14, 235.

einandersetzungen des Lehrers vermöchten [1]). Auch der Gesangunterricht kann den Geschichtsunterricht unterstützen, wenn, dem Gange des letzteren entsprechend, Lieder geschichtlichen Inhalts gelernt und gesungen werden.

Quellen.

Inwieweit Quellen im Geschichtsunterrichte herbeigezogen werden können [2]), wird nicht leicht zu entscheiden sein, sondern dies muß dem Takte des Lehrers überlassen bleiben. Im allgemeinen verbieten schon die Beschränktheit der Zeit und der Mangel an den nötigen Vorkenntnissen bei den Schülern eine zu häufige Anwendung dieses Mittels, den Unterricht zu beleben. Aus diesem Grunde wird man dasselbe nur dann wählen dürfen, wenn durch die Quelle eine Begebenheit kürzer, anschaulicher und so originell dargestellt wird, daß diese Eigenschaften durch den Vortrag des Lehrers nicht erreicht werden können. Dadurch wird die Forderung nicht ausgeschlossen, daß der Lehrer namentlich auf der unteren Stufe seine Erzählung nach Quellen gestalte, die dem Bedürfnisse der Jugend entsprechend ähnlich wie Herodot erzählen, und die Schüler auf gute Darstellungen, auch Romane, verweise, die ihm einigermaßen die Quellen zu ersetzen vermögen [3]). Im allgemeinen bietet der alt- und neusprachliche Unterricht so viele Gelegenheit, kleinere oder größere Abschnitte oder bedeutende Persönlichkeiten nach den Quellen zu schildern, bezw. die Schüler schildern zu lassen, daß besondere Gelegenheiten kaum zu suchen sind, wenn man nur bei der Lektüre die stete Beziehung auf die Geschichte im Auge behält. Das Gymnasium insbesondere giebt in seinem altsprachlichen Unterricht eine so ausreichende Quellenverarbeitung, daß es unnötig erscheinen muß, besondere Quellenlektüre zu betreiben; denn es kann ja nicht die Aufgabe sein, alles im Unterrichte Erscheinende quellenmäßig dem Schüler zuzuführen, namentlich da diese Schriftsteller nicht für Schüler geschrieben haben, sondern an einzelnen Partieen ihm die Ableitung der Darstellung aus den Quellen verständlich zu machen. Den Geschichtsunterricht gänzlich auf Quellenlektüre zu begründen, ist eine

---

[1]) Darüber die treffenden Ausführungen bei Ackermann, Pädag. Fragen. Dresden 1884, S. 96 ff. — Für den Lehrer hilfreich: Jul. Bintz, Ausgew. Gedichte gesch. Inhalts. Leipzig 1876. — K. Wagner, Germania in Bildern deutscher Dichter. Darmstadt u. Leipzig 1872. — A. W. Grube, Deutsche Geschichte in deutschen Gedichten. Leipzig. — Rein, Pickel u. Scheller, Theorie u. Praxis d. Volksschulunterr. 5.—7. Schulj. „Geschichte". — Willmann, Päd. Vortr. S. 83. — Göpfert, JBwP. 16, 255.

[2]) Isensee, Wie sind die Quellen im Gesch.-Unterr. nützlich zu machen? COR. 9, 265. 446. — Außerdem fast alle S. 568 citierten Schriften, namentlich Peter, Jäger, Herbst u. Zillig.

[3]) Z. B. Erler, Deutsche Gesch. v. d. Urzeit — Ausg. d. Mittelalters. Leipzig 1882. — K. Fr. W. Lanz, Histor. Lesebuch. 2 Bde. 1838. 39. — Die kulturhistor. Romane v. Gust. Freytag u. dessen Bilder aus d. deutschen Vergangenheit. — Gute Lebensbeschreibungen. — Vgl. Günther, Deutsche Bl. 1880 Nr. 1—4. — *Schilling, Quellenb. f. d. Gesch. d. Neuzeit. 2. Aufl. Berlin 1890, u. Quellenlekt. u. Gesch.-Unterr. Berlin 1890. — Haupt, Verwert. d. Liv. im Gesch.-Unterr. Pr. Wittenberg 1890.

Forderung, die nur der Unkenntnis des Unterrichtsstoffes entsprungen sein kann und nicht einmal in der Volksschule zu verwirklichen ist.

Noch energischer als auf der unteren Stufe wird bei den Repetitionen die Selbstthätigkeit des Schülers in Anspruch zu nehmen sein. Dies kann in ähnlicher Weise wie dort durch Stellung analoger Aufgaben geschehen, die nur im Verhältnis zu dem umfänglicheren Wissen des Schülers, für das der gesamte Unterricht zu berücksichtigen ist, auch in ausgedehnterer Weise seine Reproduktions-, Urteils- und Kombinationsfähigkeit in Anspruch nehmen müssen. Auch hier erfolgt die häusliche Repetition nach einem kurzen Leitfaden, an den der Vortrag des Lehrers sich anschließt. Überall ist dabei auf Gruppenbildung auszugehen, und der Lehrer hat von vornherein diese Gruppen so zu wählen, daß sie stets wieder hervorgerufen, erweitert und schließlich zu typischen Bildern verwertet werden können[1]).

Nachschreiben.

Ob bei dem Vortrage des Lehrers das Nachschreiben gestattet werden solle oder nicht, ist eine oft aufgeworfene und sehr verschieden beantwortete Frage. Unzweifelhaft kann ein verständiges Notizenmachen das Urteil des Schülers nur üben und dem Schwächeren einen förderlichen Anhalt für seine häusliche Thätigkeit bieten. Aber dieser Nutzen kann nur bei der Erfüllung mehrerer Voraussetzungen erreicht werden. Zunächst muß der Schüler wissen, was wirklich in seinem Leitfaden steht, weil er sonst nicht zu scheiden weiß zwischen dem, was für ihn Wichtiges der Lehrer in seinem Vortrage bringt, und dem, was er in seinem Buche findet, und dadurch die für Besseres zu verwendende Aufmerksamkeit in unnützer Weise verschwendet. Diese Voraussetzung kann in der Hauptsache erreicht werden, wenn dem Schüler zur Pflicht gemacht wird, sich mit dem Inhalte seines Buches vor dem Vortrage des Lehrers bekannt zu machen. Sodann darf der Schüler nur einzelne Notizen machen, welche am besten in das mit Papier durchschossene Exemplar des Leitfadens einzutragen sind; denn sonst wird lediglich ein gedankenloses Nachschreiben herbeigeführt, aber kein geistiger Prozeß vollzogen. Auch auf diesem Gebiete muß eine allmähliche Erziehung des Schülers erfolgen. Der Lehrer läßt von Sekunda ab, aber auch noch in Prima von Zeit zu Zeit einen oder mehrere Schüler am Ende seines Vortrags die gefertigten Notizen vorlesen und weist dann nach, wo und warum einzelnes verfehlt ist, was eigentlich von dem Schüler als wesentlich hätte

[1]) NL. S. 43: „Sehr zu empfehlen ist die vielfach mit bestem Erfolg ausgeführte vergleichende und den Stoff nach verschiedenen Gesichtspunkten gruppierende Zusammenfassung geschichtlicher Thatsachen. Dies gilt vorzugsweise auch für Wiederholungen in den oberen Klassen.“ Vgl. S. 605 f.

herausgehoben und als unwesentlich oder schon im Buche enthalten hätte beiseite gelassen werden müssen. Für die Hausarbeit bleibt dem Schüler eine kurze Zusammenstellung der Hauptpunkte, nach Einheiten übersichtlich geordnet, wobei der von dem Buche abweichenden Gliederung des Lehrers besondere Aufmerksamkeit zugewandt wird [1]. Besonders gefährlich ist das Stenographieren [2]; man mag den geistbildenden Wert desselben noch so hoch anschlagen, für den Schüler wird es stets ein verführerisches Mittel bleiben, seine häusliche Denkarbeit zu verkürzen, sich eine wörtliche Nachschrift des Vortrages zu verschaffen und dieselbe auswendig zu lernen. Denn zu letzterem fordert der gesamte Unterrichtscharakter unserer Anstalten zu sehr auf, und der Geschichtsunterricht, welcher bei dem bloßen Nacherzählen auf der oberen Stufe doch mindestens eine gewandte Wiedergabe verlangen muß, wird eine solche Tendenz nur verstärken. Um diesem gedankenlosen Verfahren entgegenzutreten, ist das beste Mittel, bei jeder Repetition den Stoff von dem Schüler in durchaus anderer Weise gruppieren zu lassen, als dies in dem Vortrage des Lehrers geschah, durch Analogieen neue Gruppenbildungen zu bewirken, einzelnes in der Erzählung ausführen, anderes abkürzen und nur in den Hauptzügen darstellen zu lassen. Auch eignen sich größere Abschnitte zu solchen gruppierenden Wiederholungen [3].

Anschauungsmittel.

Überall ist in dem Geschichtsunterrichte von der Anschauung ein recht intensiver Gebrauch zu machen [4]. In erster Linie gehören hierher die historischen Karten und Atlanten, ohne die eine genaue Anschauung der Ländereinteilung gar nicht zu erreichen ist. Schlachtenpläne sind nur selten genauer zu entwickeln und zu zeichnen, und nur da, wo die Bodenverhältnisse so einfach sind, daß der Schüler eine richtige Vorstellung erhalten kann; denn es ist eine der auf dem Unterrichtsgebiete

---

[1] Ein etwas abweichendes, mehr schriftliche Arbeit voraussetzendes Verfahren giebt *Frick, Aus d. Geschichtsheft meiner Obersekundaner. LP. 8, 106.

[2] Anderer Ansicht: Nohl, Pädag. 2, 131. — Rethwisch, JHS. 1, 59.

[3] S. S. 610 A. 1.

[4] NL. S. 42: „Zur Belebung des geschichtl. Unterrichts empfiehlt es sich, charakteristische Anschauungsmittel heranzuziehen." — Knoke, Wie weit sind Ansch.-Mittel beim Gesch.-Unterr. d. Gymn. zu benützen? NJP. 128, 518. — Th. Wranitzky, Ansch.-Mittel beim Gesch.-Unterr. Magazin für Lehr- u. Lernmittel 4, 105. 117. — *A. Grienberger, D. Verwert. d. Denkmäler, insbes. d. lokalen im histor. Unterr. ZRW. 8, 257. 385. — Für den Gebrauch im Unterrichte empfehlen sich: Essenwein, Kulturhistor. Bilderatlas. — Kunsthistor. Bilderbogen mit Text v. Springer. — Bilder zur deutschen Gesch. mit Text v. Reichard. — J. Langl, Bilder z. Gesch. Wien. — J. Lohmeyer, Wandb. f. d. gesch. Unterr. Berlin 1889. — Lehmann, Kulturgesch. Bilder. Leipzig 1889. — Ed. v. d. Launitz, Wandtafeln z. Veranschaulichung antik. Lebens. — Luchs, Kulturhist. Wandtafeln gez. v. Hollaender, Brück und Lüdecke. — Weißer, Bilderatlas mit Text v. H. Merz. — Ziegler, D. alte Rom. Stuttgart 1882. — Imhof-Blumer, Porträtköpfe auf röm. Münzen. Leipzig 1879. — R. Menge, Bilderatlas zur Einf. in d. ant. Kunst. Leipzig 1880. — *Kniffler, Über Anschauungsunterr. Gymn. 1888 Nr. 4; NJP. 138, 317; BHSch. 1888 Nr. 8. 9. — *Baumeister, Gymnasialreform u. Anschauung im kl. Unterr. München 1889.

verbreiteten Illusionen, daß durch Anzeichnung einiger blauen oder roten Quadrate oder Rechtecke die Schüler nun auch den Hergang der Schlacht anschaulich vor sich hätten; sind doch die meisten Lehrer selbst nicht in der Lage, dies bei ihrer weitergehenden Bildung zu erreichen. Also an einigen typischen Beispielen soll der Schüler einen Begriff von der Methode der Kriegführung, dem Operationsfelde, der Operationsbasis, dem Einflusse der Bodenverhältnisse u. s. w. gewinnen, aber Kriegsgeschichte gehört in die Bildungsanstalten für Offiziere. Viel besser sind die Anschauungsmittel auf dem Gebiete der Kulturgeschichte zu gebrauchen, wo Persönlichkeiten, ethnographische Darstellungen, Erzeugnisse der Kunst, Zustände und Einrichtungen des Lebens einer bestimmten Zeit in historischen Bildern mit Nutzen herangezogen werden können; dieselben werden auch immer das Interesse des Schülers anregen. Bilder sind regelmäßig erst nach Darbietung des Neuen und dann mittels der Beschreibung durch die Schüler zu intensiver Wiederholung zu benützen.

Zwischen Geschichte und Geographie muß steter Zusammenhang vorhanden sein. Jeder geschichtlichen Darlegung wird eine Schilderung des Schauplatzes vorangehen müssen, denn ohne Kenntnis der Örtlichkeit kann ein Ereignis nur unvollständig verstanden werden, und das Belebungsmittel der inneren Anschauung fehlt. Von der Karte muß stets Gebrauch und dem Schüler die Benutzung derselben bei seiner häuslichen Thätigkeit zur Pflicht gemacht werden; doch wird diese nur dann erfüllt werden, wenn der Lehrer sich häufig überzeugt, ob die richtige Anwendung stattgehabt hat. Wo der Zusammenhang zwischen Land und Leuten, Örtlichkeiten und Ereignissen für den Schüler klar erkannt werden kann, ist er zu dieser Erkenntnis zu führen (vgl. oben S. 599)[1]).

Da die Hauptsache bei dem Geschichtsunterrichte die mündliche Darstellung ist, so sind schriftliche Ausarbeitungen von den Schülern nicht zu fordern. Dadurch werden aber freie Arbeiten zur gleichmäßigen und rascheren Information des Lehrers nicht ausgeschlossen, die auf der oberen Stufe in neuen Gruppierungen von Zeit zu Zeit gefertigt werden können[2]). Für die geistige Bildung des Schülers haben sie lediglich die Bedeutung raschen Zusammennehmens und geschickter Zeiteinteilung.

---

[1]) *R. Foß, Wie ist d. Unterr. in d. Gesch. mit d. geogr. Unterr. zu verbinden? 2 Hefte. Berlin und Leipzig 1874. 1876. — A. Tietz, Verbindung d. gesch. mit d. geogr. Unterr. Pr. Köthen 1877. — Über Verb. von gesch. u. geogr. Unterr. Verh. d. päd. Sekt. d. 22. Phil.-V. Meißen 1863. — J. Ptaschnik, Beitr. z. meth. Behandl. d. geogr. u. hist. Unterr. an d. Untergymn. ZÖG. 1853, 455. 533. — E d. Scholz, Stud. üb. d. hist.-geogr. Unterr. am Gymn., ebd. 1870, 454. — J. Wolf, Verb. d. geogr. Unterr. mit d. gesch. ZÖG. 1862, 253. — Ed. Richter, Die hist. Geogr. als Unterr.-Gegenst. Pr. Salzburg 1877. — F. Lohr, Archäol. Ansch.-Unt. LP. 25, 80. — Kohl, Verwendung röm. Münzen im Unterr. Pr. Kreuznach 1892.

[2]) NL. S. 43: „Sehr zu empfehlen ist die vielfach mit bestem Erfolge ausgeführte ver-

Für die Realanstalten[1]) werden im großen und ganzen die vorstehend dargelegten Grundsätze ebenfalls verwendbar sein. Doch ergeben sich für die Realschule und Oberrealschule insbesondere einige Änderungen, die noch kurz zu besprechen sind. Da hier die aus dem klassischen Sprachunterrichte fließende Bereicherung und Belebung der antiken Geschichte und damit auch ein erheblicher Teil der Bildungsmomente fehlt, welche aus der letzteren erwachsen, so müssen dieselben, soweit es angeht, durch die Behandlung im Geschichtsunterrichte ersetzt werden. Damit fällt das Hauptgewicht in diesem Unterrichte auf die Staatseinrichtungen, die Zustände des öffentlichen und Privatlebens, die Lebensweise u. s. w.[2]). Alle diese Seiten vermittelt die Lektüre dem Gymnasiasten und zum Teil dem Schüler des Realgymnasiums; für den Realschüler sind sie nur auf diesem Wege zu gewinnen. Auf dem Gebiete der neueren Geschichte wird die reichlicher bemessene moderne Lektüre in ähnlicher Weise zur quellenmäßigen Darstellung benutzt werden können, wie die antike im Gymnasium; freilich legen die anders gearteten modernen Quellenverhältnisse hier Beschränkungen auf, welche die gleiche Wirkung nicht erzielen lassen. Endlich muß der kulturgeschichtliche Teil mehr nach dem künftigen Bedürfnisse der Schüler bemessen werden, da zahlreiche Schüler der Realschulen auf Fachschulen oder in das bürgerliche Leben übergehen. Sie müssen aber einen gewissen festen Schatz von Kenntnissen erhalten[3]), um zu verstehen, was Hervorragendes auf dem Gebiete des Handels und der Gewerbe, in Erfindungen und Entdeckungen, in Kunst und Kunstgewerbe geleistet worden ist; selbstverständlich muß hier die Neuzeit mehr berücksichtigt werden als Altertum und Mittelalter. Der Unterricht kann durch passende Abschnitte aus antiken und mittelalterlichen Dichtern und Historikern in guten Übersetzungen belebt werden. Realanstalten.

---

gleichende und den Stoff nach verschiedenen Gesichtspunkten gruppierende Zusammenfassung geschichtlicher Thatsachen. Dies gilt vorzugsweise auch für Wiederholungen in den oberen Klassen."

[1]) W. F. Warhanek, Der Gesch.-Unterr. auf Realsch. ZRW. 2, 193. 282. 321. — Hilmer, Der sprachl.-gesch. Unterr. auf d. Realsch. PA. 23, 593. — R. A. Schmidt, Beitr. z. Ref. d. Gesch.-Unterr. an d. Ober-RSch. Wien 1890.

[2]) Ein gutes Beispiel für die alte Geschichte geben die Instruktionen f. d. Unterr. an d. Realsch. in Österreich. S. 148 ff.

[3]) Beispiel ebd. S. 150 ff. Die Ausführbarkeit des hier Verlangten muß allerdings sehr bezweifelt werden, aber der Lehrer, der Urteil hat, wird hier schon die nötige Beschränkung finden.

5. Geographie[1]).

§ 55. Aufgabe, Stoff und Lehrverfahren.

Aufgabe. Der Unterricht in der Geographie hat die Aufgabe, die Erde als Welt- und Naturkörper an und für sich, sowie im Verhältnis zu anderen

[1]) Litteratur: DC.Pr. V. 68. Förderung d. geogr. Unterr. auf G. — DC.Sch. II. 70. Die Mittel, die unzureichenden Kenntnisse d. Schüler in d. Abgangsprüfung zu beseitigen. — DC.Pf. III. 73. Der geogr. Unterr. auf G. — DC.Sa. IV. 77. Ziel u. Meth. d. Unterr. in d. Geogr. auf G. u. R. — DC.W. XIX. 77. Trennung u. Selbständigkeit d. geogr. Unterr. u. d. Unterr. in d. math. Geogr. — DC.Sch. VII. 85. Ziel u. Meth. d. geogr. Unt. — *DC.OWPr. XI. 86, S. 297. Meth. d. geogr. Unterr. — DC.Rh. IV, 214. — Instruktionen für d. Unterr. an d. Gymn. u. an d. Realsch. in Österreich. — Willmann, Didakt. 2, 156. — *Oberländer, Der geogr. Unterr. nach d. Grundsätzen d. Ritterschen Schule. 5. Aufl. v. Gäbler. Grimma 1892. — *Peschel, D. Erdkunde als Unterr.-Gegenst. in Abhandlung. zur Erd- u. Völkerkunde. Leipzig 1877. — Wagner, Ber. über d. Standp. d. Meth. d. Erdk. in Behms Geogr. Jahrb. 1878—88. — *v. Richthofen, Aufgaben u. Meth. d. h. Geogr. Leipzig 1883, S. 60 ff. — Oehlmann, Ziel u. Meth. d. geogr. Unterr. NJP. 124, 273. 321. 369. — *Kirchhoff in EgEW. 2², 896 (mit Bem. v. L. Majer, ebd. 2², 909). — *H. Matzat, Method. d. geogr. Unterr. Berlin 1885. — *Stauber, D. Stud. d. Geogr. in u. außer d. Schule. Augsburg 1888. — *R. Lehmann, Vorlesungen über Hilfsmittel und Method. des geograph. Unterrichts. Halle 1885 ff., der auch eingehend die Litteratur und die Hilfsmittel bespricht. — Ziller, Material. zur spez. Pädag. 3. Aufl. Dresden 1886. S. 166 ff. — *O. Frick, Typische Dispositionen aus d. geogr. Unterr. LP. 4, 87—100. — A. Kirchhoff, Zur Verständigung über d. Rittersche Meth. in uns. Schulgeogr. ZGW. 25, 10. — Ders., Die Stellung d. Geogr. in uns. Schulen, ebd. 30, 357. — Junge, Ziel u. Meth. d. geogr. Unterr., 31, 529. — Zopf, Vorschläge zur Organis. d. geogr. Unterr., ebd. 35, 417. — R. Schmidt, Der Unterr. in d. Erdkunde auf d. G., ebd. 37, 385. — Wagner, Über d. wichtigsten Ursachen d. geringen Erfolge d. geogr. Unterr. auf unseren höh. Schulen. Z. f. math. u. naturw. Unterr. 3, 95. — Reichardt, Geogr. Meth. Pr. Neubrandenburg 1880. — Brungert, Zur Meth. d. geogr. Unterr. Pr. Münster 1883. — K. Böttcher, Vorschl. z. Meth. d. geogr. Unterr. mit Beisp. aus d. Schulpraxis. Königsberg. Pr. Realg. auf der Burg 1884. — Jos. Lindl, Aufg. u. Meth. d. h. Geogr. ZRW. 9, 1. — Ptaschnik, Zur Frage d. geogr. Unterr. ZÖG. 19, 309. — Ed. Scholz, Stud. über histor.-geogr. Unterr. am G. ZÖG. 21, 454. — W. O. Richter, Geogr. Unterr. bes. auf h. Schulen in Reins Päd. Stud. Heft 11, Eisenach 1877. — Supan, Über d. geogr. Unterr. auf uns. Mittelsch. Progr. Laibach 1874. — Sachse, D. geogr. Unterr. an Realsch. Progr. Meerane 1878. — A. Gericke, Über Geogr. im allg. sowie über geogr. Unterr. an Mittelsch. insbes. Pr. d. städt. Mittelsch. Posen 1879. — Über die Erscheinungen in der geogr. Litteratur giebt eine fortlaufende sachkundige Orientierung Oberländer in Lüben-Dittes-Richter, Pädag. Jahresb. 1870 ff. — Reidt, Bem. z. geogr. Unterr. im Gymn. PA. 16, 14. — Betrachtungen über den geogr. Unterr. auf h. Schulen, ebd. 19, 258. — Beyer, Zur Meth. d. geogr. Unterr. JBwP. 5, 1. — Drake, Die Geogr. als Wissensch. u. in d. Schule. 1885. — Göpfert, Meth. d. geogr. Unterr. in Rein, Päd. Stud. 1883, 3, 29 ff. — H. Denicke, Bem. zur Meth. d. geogr. Unterr. ZGW. 38, 269. — *Gehlhorn, Z. Meth. d. geogr. Unterr. Pr. Rg. Zwickau 1886. — *A. E. Seibert, Zeitschr. f. Schulgeogr. Wien 1880 ff. — Steinhäuser, Über erdkundl. Unt. auf G. 1. Jahresb. d. geogr. Ges. in Greifswald 1882/83. — Gorge, Z. Meth. d. geogr. Unterr. an Mittelsch., vornehml. in Bez. auf Konzentration. ZSG. 1886, 129. — *Seibert, Meth. d. Unterr. in Geogr. Wien 1887. — Winkler, Meth. d. geogr. Unterr. 2. Aufl. 1888. — *Coordes, Ged. über den geogr. Unterr. 3. Aufl. 2. Ausg. Leipzig 1893. — Pohl, Welche Aufgabe hat d. erdk. Unterr. an h. Lehranst.? Pr. Leibn.-G. Berlin 1889. — Ad. Wendt, Geogr. Unterr. in h. Lehranst. Pr. Lennep 1889. — W. Richter, Streifzüge auf d. Gebiete d. heut. Schulgeogr. Pr. Gymn. Paderborn 1888. — Thiele, Bemerk. über d. geogr. Unterr. auf h. Lehranst. ZGW. 46, 401. — J. F. Marcks, Beitr. z. Method. des geogr. Unterr., ebd. 44, 385. — H. Scherer, D. geogr. Unterr. nach d. Ford. d. Wissensch. u. d. Päd. Mittelsch. 3, 297. — Wagner, ZSG. 9, 165. — Pahde, D. Geogr. an d. h. Schulen nach d. Lehrpl. v. 6. Januar 1892. ZGW. 47, 257. —

Welt- und Naturkörpern, besonders aber die Oberfläche der Erde als Wohnsitz der Menschen und als Schauplatz der Geschichte kennen zu lehren. Er hat dabei dreierlei Denkthätigkeiten herbeizuführen: 1) Das unmittelbare Erkennen von Ursache und Wirkung. 2) Die Gewinnung allgemeingültiger Gesetze aus dem Erkannten. 3) Die Verwendung der so gewonnenen Gesetze zur Erklärung anderer Erscheinungen.

Zur Erzielung eines gedeihlichen Unterrichts in der Geographie ist auf allen Stufen Anschaulichkeit ein Haupterfordernis. Die geographische Unterweisung geht daher von der Erfahrung und Anschauung aus; letztere ist aber nur für die Heimat des Schülers möglich. Diese unmittelbaren Anschauungen des Schülers umfassen nur einen sehr kleinen Teil der Erdoberfläche, während er von dieser selbst nur mittelbare Wahrnehmungen erhalten kann. Es muß also das Kind vor allem die Dinge, um die es sich handelt, sehen, denn erst dann wird auch das diesen Ähnliche, was körperlich nicht sichtbar ist, geistig gesehen und begriffen werden. Deshalb ist Heimatkunde der Anfang des geographischen Unterrichts. An Wohnort und Umgebung soll Auge und Geist des Schülers geübt und zum Erfassen geographischer Begriffe und Erscheinungen herangebildet werden. Der erste Unterricht in der Heimatkunde gehört in die Vorschule und muß dort den Schüler die einzelnen Bestandteile finden lassen, aus denen sich das Bild seiner Heimat zusammensetzt (Berg, Hügel, Thal, Ebene; Quelle, Bach, Fluß, Strom, Teich, See, Meer; Bäume und Pflanzen; Kulturen; Wege; Wohnungen und Wohnorte der Menschen, Heimatgemeinde u. s. w.; Himmel, Nebel, Wolken, Sonne, Mond, Tag, Nacht). Aber das einfache Finden und Aufzählen genügt nicht, sondern das Messen der Ausdehnungen und Entfernungen und damit das Verständnis der Raummaße wird ihm an den nächsten Gegenständen seiner Umgebung (Schulzimmer, Korridor, Schulhof rc.) beigebracht, sein Augenmaß geübt und das Verständnis für die Zeitmaße entwickelt; auch hier geht der Blick überall vom Nächsten und Bekannten aus, und die Größen- und Entfernungsverhältnisse werden überall auf dieses zurückgeführt[1]). So muß auch später der eigentlich geographische Unterricht Heimatkunde.

---

*Rapp, Über Ziel, Meth. u. Hilfsmittel d. geogr. Unterr. 2. Aufl. Breslau 1892. — Hilfsmittel für junge Lehrer: Frick, LP. 18, 101 f. — Eine brauchbare Übersicht giebt Moldenhauer, Method. geogr. Arb. in d. Jahren 1888—91. ZSG. 1892, 208 ff.

1) Bartholomäi, Heimatkunde d. Märchenstufe. JVwP. 5, 302; 7, 48; 8, 17. — Stoy Von d. Heimatk. Jena 1876. — *F. A. Finger, Anweisung z. Unterr. in d. Heimatkunde gegeben a. d. Beisp. v. Weinheim an d. Bergstr. 7. Aufl. herausg. v. Matzat. Berlin 1893. — *H. Peter u. E. Pilz, Die Heimatkunde in VI mit bes. Berücksichtigung v. Jena u. Umgegend. LP. 6, 45. — *Lungwitz im Pr. Realsch. I. O. Leipzig 1883. — *K. Heilmann, Mat. zu einer geogr. Lekt. in VI. LP. 2, 65. — *E. Göpfert, Über d. Unterr. in d. Heimatkunde. 2. Aufl. Annaberg 1886. — A. Döring, Leitfaden f. d. Unterr. in d. Heimatk. Leipzig 1885. — Rein

weniger in absoluten Zahlen als in relativen Verhältnissen, die auf das Bekannte zurückgeführt werden, dem Schüler eine mittelbare Anschauung zu verschaffen suchen. Die Einzelanschauungen werden zu Gruppen, wie sie in der Heimat sich vorfinden, vereinigt; so entstehen Landschaftsbilder. Der Unterricht in der Heimatkunde wird zum Teil im Freien verlaufen können, und vorteilhaft ist es, wenn das Schulgebäude auf einer Höhe liegt, welche einen Überblick der Gegend ermöglicht; sonst muß ein solcher Punkt öfter aufgesucht werden. Definitionen werden weder gegeben, noch gefordert; die Hauptsache ist, daß die Gegenstände beobachtet werden und sich die Schüler über die wesentlichen Eigenschaften und Beziehungen zwischen denselben aussprechen[1]). Die Einführung in die graphische Darstellung der Heimat erfolgt in der Weise, daß zunächst ein Plan des Schulzimmers unter Mitwirkung der Schüler, die den Raum ausmessen, festgestellt, dann allmählich der des Schulgebäudes entworfen und von den Schülern nachgezeichnet wird, an den sich die nächste und allmählich die fernere Umgebung anschließt. Hierbei muß der Schüler ein Verständnis für Reduktion und kartographisches Zeichnen gewinnen, ohne das ihm das spätere Kartenbild völlig unbegreiflich bleibt[2]). Unterstützend kann hierbei die Betrachtung von landschaftlichen Bildern, auch von guten Photographieen aus der Umgebung des Heimatsortes, vor allem aber von einfachen Gipsmodellen wirken, die der Lehrer selbst herstellt, wenn nur immer der Schüler veranlaßt wird, seine Ansichten über das, was er hier erblickt, auszusprechen, und wenn auf diesem Wege das Verständnis des Kartenbildes vorbereitet wird. Ob das gelungen ist, wird sich beim Lesen einer Heimatkarte zeigen. Auch die ursächliche Verknüpfung muß hier bereits ins Auge gefaßt werden. Warum zeigt der Berg rinnenartige Erscheinungen? Warum schmilzt der Schnee auf der Südseite des Daches eher als auf der Nordseite u. s. w.? Da aber der Sextaunter-

---

Pickel u. Scheller, Theorie u. Praxis d. Volksschulunterr. 3. Schulj., S. 81 ff. — F. Günther, Die Heimat im Schulunterr. Hannover 1886. — Steinhäuser, Der geogr. Unterr. s. erbauend auf d. bei Ausflügen in d. Heimatgeg. gewonn. Anschauungen. Langensalza 1885. — Plaßmann, Die Stellung d. Heimatk. im h. Unterr. Gymn. 1888 Nr. 22. 23. — Höfler, D. geogr. Pens. d. VI. Pr. Mustersch. Frankfurt a. M. 1890. — K. Mathesius, D. Stellung d. Heimatkunde im Lehrpl. Weimar 1890. — Trommeau, Unterr. in d. Heimatk. Halle 1889. — Becker, ZSchG. 13, 132. — A. Zimmermann, Handb. f. d. Ansch.-Unterr. u. d. Heimatk. Braunschweig 1891. — *Rott, Heimatkunde. Berlin 1891 (E. Scholz, Aus d. pädag. Univ.-Sem. in Jena 4, 164). — E. Hartmann, Der heimatkundl. Ansch.-Unterr. Gießen 1891. — Jonas, Induktive Heimatk. Pr. Oppeln 1892.

[1]) NL. S. 44: „Behufs Gewinnung der ersten Vorstellungen auf dem Gebiete der phys. und math. Erdkunde ist an die nächste örtliche Umgebung anzuknüpfen und sind daran die allgemeinen Begriffe möglichst verständlich zu machen. Dabei ist aber jede Künstelei zu vermeiden und vor sog. systematischen Beobachtungen zu warnen."

[2]) Vgl. Matzat a. a. O. 129 ff., der S. 155 ff. das beste Beispiel für diesen Unterr. giebt, das aber für 12jähr. Schüler bestimmt ist.

richt einen solchen Betrieb der Heimatkunde nicht allgemein voraussetzen kann, so wird demselben häufig die Aufgabe zufallen, in oben angegebener Weise, nur rascher und sich auf die Hauptsachen beschränkend, die Grundlagen geographischer Anschauung zu legen. Hierbei muß der Schüler jedenfalls erkennen, was Horizont, Sonnenbahn, Meridian bedeuten, der Kilometer und sein Verhältnis zur Wegstunde muß ihm durch Erfahrung klar geworden sein, er muß das Verhältnis der Erde zur Sonne bei der Umdrehung um ihre Achse und dem Umlauf um die Sonne, die Hauptsachen der Sternenwelt [1]) und die Entstehung der Jahreszeiten, der Tageslängen und des Wechsels von Tag und Nacht erfahren. Aber auch dann, wenn ein Vorkursus vorausgegangen ist, werden doch Wiederholung, Vertiefung und Erweiterung in Sexta notwendig.

Selbstverständlich kann die Schule die geographische Wissenschaft an sich nicht lehren; sie muß vor allem auf Grund der Heimatkunde den Rahmen der Wissenschaft geben, und es genügt, wenn an wenigen Punkten Einzelheiten eingezeichnet werden. Der weitere Ausbau muß dem wissenschaftlichen Triebe der späteren Jahre überlassen bleiben. Bei der Auswahl sind die verschiedenen Elemente, aus denen sich die geographische Wissenschaft zusammensetzt, zu beachten (physikalische, naturgeschichtliche, geschichtliche und astronomische Elemente). Wie in der geographischen Wissenschaft das Physikalische das wichtigste und wesentlichste ist, so auch im geographischen Unterricht. Ohne diese besondere Berücksichtigung schwebt der ganze geographische Unterricht in der Luft und entbehrt der sicheren Grundlage. Es sind daher in erster Linie die Oberfläche der Erde bezw. der Landschaft ins Auge zu fassen, horizontale und vertikale Gestaltung, die Anordnung der Oberflächenformen (Gebirge, Thäler, Ebenen), Lauf, Gefälle und Umgrenzung der Gewässer, Bodenarten und Gesteine und ihre Beziehungen zur Form, ihre Entstehung und ihr Einfluß auf die Kultur, Klima, Pflanzen- und Tierwelt; die Bedingungen der Verkehrsstraßen und menschlichen Wohnstätten, die Menschen und ihre Kultur, ihr Leben und ihre staatlichen Einrichtungen [2]).

Auswahl und Verteilung des Lehrstoffes.

Der eigentlich geographische Unterricht, der nur mittels der Vorstellung arbeiten kann und die Phantasie aufrufen muß, würde nach strenger Stufenfolge vom Näheren zum Entfernteren die Heimat, das

---

[1]) Für den Lehrer nützlich: Fr. Th. Heckenhayn, Meth. Lehrb. für d. ersten Unterr. in astron. Geogr. Dresden 1884. — Böttcher, Beob. d. Sonnenlaufs durch d. Schüler. Z. f. math. u. naturw. Unterr. 16, 161—180. — Prieß, Geogr. Beob. im Freien. Progr. Geestemünde 1893.

[2]) NL. S. 44: „Dem Zwecke dieses Unterrichts in h. Schulen entsprechend ist, unbeschadet der Bedeutung der Erdkunde als Naturwissenschaft, vor allem der praktische Nutzen des Faches für den Schüler ins Auge zu fassen und die politische Erdkunde nicht zurückzustellen."

Vaterland, Europa, die übrigen Erdteile zu behandeln haben. Indessen diese Stufenfolge des streng synthetischen Lehrgangs kann weder bei den Bedürfnissen des Unterrichts, noch bei der Verteilung der verwendbaren Zeit durchgeführt werden. Die Bedürfnisse des ersteren erfordern, daß der Schüler beim Eintritte in die höhere Schule und als Abschluß des in der Vorschule gegebenen geographischen Anschauungsunterrichtes, der ihm durch unmittelbare Anschauung der Natur und durch mittelbare von Modell, Bild und Karte die Kenntnis seiner Heimat verschafft hat, eine allgemeine Orientierung auf der Erdoberfläche erhalte, in das Kartenlesen eingeführt und zum eigenen Zeichnen bereits angeleitet werde. Ebenso muß die Rücksicht auf die Kenntnis des Vaterlandes es wünschenswert erscheinen lassen, daß der Unterricht in der deutschen Geographie möglichst breit angelegt werde. Dies kann in Quinta in zwei und besser noch in drei Stunden geschehen, und dem Unterrichte in den Geschichten der Heimat und des Vaterlandes schließt sich naturgemäß der in der vaterländischen Geographie an [1]). In Quarta, wo das Französische und die Geschichte den Blick auf die nicht deutschen Völker Europas lenken, würden die europäischen Länder außer Deutschland zur Behandlung gelangen, während in Untertertia, wo die Kreuzzüge und die Entdeckungen in die außereuropäischen Erdteile führen, naturgemäß Asien und Amerika behandelt werden, während Afrika und Australien, deren Entdeckung, bezw. Erforschung der Neuzeit zu verdanken ist, bei letzterer in Obertertia vorzunehmen sein würden; beiden Klassen fiele außerdem eine Wiederholung und Erweiterung der deutschen Geographie, doch nur, insoweit der Geschichtsunterricht dazu veranlaßt, zu, wobei den historischen Verhältnissen Rechnung zu tragen wäre [2]). In den Tertien sind gewöhnlich

[1]) Andere Einteilung, die Geschichte ignorierend, bei Kirchhoff, EgEW. 2², 903. — NL. S. 43 weisen der VI zu: „Grundbegriffe der phys. und math. Geographie elementar und in Anlehnung an die nächste örtliche Umgebung. Erste Anleitung zum Verständnis des Reliefs, des Globus und der Karten. Oro- u. hydrographische Verhältnisse der Erdoberfläche im allgemeinen und nach denselben Gesichtspunkten Bild der engeren Heimat insbesondere, ohne Zugrundelegung eines Lesebuchs und wie in V thunlichst in Verbindung mit der Naturbeschreibung"; der V: „Physische und politische Erdkunde Deutschlands unter Benutzung eines Lehrbuchs. Weitere Einführung in das Verständnis des Reliefs, des Globus und der Karten. Anfänge im Entwerfen von einfachen Umrissen an der Wandtafel." Dabei wird aber die wertvolle Verbindung mit dem Geschichtsunterricht in VI und V aufgegeben.

[2]) NL. bestimmen: für IV (in 1 bezw. 2 St. wöch.): „Phys. und politische Erdkunde von Europa außer Deutschland, insbes. der um das Mittelmeer gruppierten Länder. Entwerfen von einfachen Kartenskizzen an der Wandtafel und in Heften"; für U III (in 1 bzw. 2 St. w.): „Wiederholung der politischen Erdkunde Deutschlands, physische und politische Erdkunde der außereuropäischen Erdteile außer den deutschen Kolonieen. Kartenskizzen wie IV"; für O III (in 1 bezw. 2 St. w.): „Wiederholung der physischen Erdkunde Deutschlands. Erdkunde der deutschen Kolonieen. Kartenskizzen wie in IV". Auch in der Tertia fehlt rechte Verbindung mit dem Geschichtsunterrichte. Für U II wird vorgeschrieben: „Wiederholung der Erdkunde Europas. Elementare math. Erdkunde. Kartenskizzen wie in IV. An Realanstalten dazu die bekanntesten Verkehrs- und Handelswege der Jetztzeit."

keine besonderen Stunden für die Geographie angesetzt, sondern dieselben werden mit der Geschichte verbunden. Wie viel Zeit diesen Geographiestunden bewilligt werden soll, darf nicht von dem Verbrauche an Zeit für die Geschichte abhängig gemacht werden, sondern von den 120 Stunden, welche beiden Gegenständen zugewiesen sind, kommen 25—30 auf Geographie. Dieser Unterricht wird am besten in der Weise erteilt, daß die Erdteile zusammenhängend durchgenommen und alle Stunden einige Wochen hindurch auf diesen Lehrgegenstand verwendet werden. Freilich wird auch hier manches wieder vergessen werden, aber der Unterricht wird immer wieder Gelegenheit finden, kleinere oder größere Partieen zusammenzufassen und zu befestigen. In bewußter und systematischer Weise muß dies auf der Oberstufe geschehen, wobei der Anschluß an die Geschichte in der Weise gewonnen wird, daß mit dem Kursus der griechischen Geschichte in Klasse II die alte und neue Geographie der Balkanhalbinsel und Asiens, mit dem der römischen die Geographie von Italien, Spanien, Gallien und Nordafrika, mit dem Kursus in I je nach dem Bedürfnisse des Unterrichts die der übrigen außereuropäischen Erdteile verbunden wird[1]). Man wird ungefähr dafür in jeder Klasse 15 bis 20 Stunden ansetzen müssen, wenn die aufgewandte Zeit nicht lediglich Zeitverschwendung sein soll. Liegt der Unterricht in den alten oder neueren Sprachen und der Geschichte, wie dies stets sein müßte, in einer Hand, so kann diese Zeit auch zum Teil dem Sprachunterrichte abgewonnen werden, insofern auch dessen Zwecke nicht selten geographische Wiederholungen erfordern.

Aus dem reichen Stoffe ist alles für die geistige und praktische Bildung Wertlose auszuscheiden; der Schüler muß aber die wesentlichen Züge eine Landes richtig erfassen. Der Unterricht in der Sexta[2]) soll Lehrgang.
durch eine Übersicht der Erdoberfläche in die geographische Terminologie und das Wesen der Karte, soweit dies nicht durch die Heimatkunde hat geschehen können, einführen; dazu bedarf es vor allem einer Aufklärung über die Gestalt der Erde und ihr Verhältnis zu Sonne und Mond; diese wird teils an einem großen Globus mit aufrechter Achse, teils am Tellurium gegeben; um dem Schüler eine Vorstellung von der Tagesbahn der Sonne über dem Horizonte zu verschaffen, werden recht häufige

[1]) NL. schreiben für O II u. I vor: „Das Wichtigste aus der allgemeinen Erdkunde und Begründung der mathematischen Erdkunde, beide mit Mathematik und Physik zu verbinden. Sonstige Wiederholungen im Geschichtsunterricht nach Bedürfnis. An Realanstalten überdies genauere vergleichende Übersicht der wichtigsten Verkehrs- und Handelswege bis zur Gegenwart."

[2]) Barth, Zur Geogr. in Sexta. Pr. Barths Erz.-Schule. Leipzig 1878. — Höfler, Das geogr. Pensum d. VI nach Inhalt u. Meth. Pr. Frankfurt a. M. Mustersch. 1890.

Beobachtungen nötig sein. Diese Unterweisung muß sich auf die einfachsten Verhältnisse beschränken, da selbst bei diesen auf dieser Stufe eine klare Anschauung selten erzielt werden kann, die sogar für viele Erwachsene schwer oder gar nicht zu erlangen ist. Wenn das Verhältnis des Äquators und der Pole, der Parallelkreise, der Polar- und Wendekreise wirklich verstanden wird, so darf der Lehrer sich zu einem seltenen Erfolge Glück wünschen; will er weiteres erstreben, so liegt die Gefahr der Selbsttäuschung sehr nahe. Zur Erweiterung der geographischen Grundbegriffe und behufs Orientierung auf der Erdoberfläche soll alsdann eine Übersicht über letztere hergestellt werden. Man geht von der Heimat aus, verschafft einen Überblick über dieselbe, alsdann über das engere Vaterland und geht zum Relief und zum Globus über[1]). Die Lage der einzelnen Erdteile zu den Parallelkreisen kann, wenn dem Schüler die Verhältnisse klar sind, ohne große Schwierigkeit von demselben erkannt und beschrieben werden; auf Auswendiglernen ist hierbei nicht auszugehen, da solche Zahlen sich zu sehr häufen würden und nicht behalten werden können. Nun folgt eine genaue Betrachtung der einzelnen Erdräume, wobei mit den einfachsten, am wenigsten gegliederten Landformen (Australien, Afrika) begonnen und zu den reicher entwickelten fortgegangen wird.

Von Gebirgen sind nur die Hauptgebirge Europas und Asiens zu besprechen, sowie die Hauptketten an der amerikanischen West- und die großen Erhebungen an der afrikanischen Ost- und Nordküste, während die übrigen Gebirge nur im allgemeinen betrachtet werden. Ähnlich wird es mit den Flüssen gehalten, während von Städten die Hauptstädte der größeren Territorien gelernt werden müssen. Die Kulturpflanzen und die charakteristischen Tiere eines Erdraums werden ebenfalls zur Anschauung gebracht und ihre Bedeutung für das Leben der Menschen besprochen. Der naturgeschichtliche Unterricht gewinnt so die nötigen Anknüpfungspunkte. Überall ist hier die Hauptsache die Herbeiführung einer mittelbaren Anschauung, wobei durch Vergleichung und Gruppierung der geographischen Verhältnisse in den verschiedenen Teilen der Erde typische Bilder gewonnen werden. Da im ganzen Weltraume die gleichen Gesetze herrschen, so wird der Schüler im Anschluß an die Erfahrung der Heimat durch Analogieschlüsse feststellen, daß auch in anderen Gegenden unter gleichen oder ähnlichen Vorbedingungen dieselben oder ähnliche Verhältnisse eintreten. Wenn z. B. am Po das Bild eines Flusses gewonnen ist, der in einer Mulde zwischen zwei Gebirgen strömt, so wird sich dieser Gewinn bei dem Vorkommen des Ganges wiederholen; wenn an der

---

[1]) So auch NL. S. 45.

Weser oder Elbe das Bild des in der nördlichen Abdachung entstehenden Stromsystems erzielt ist, so wird alsdann die gleiche Bildung an den osteuropäischen und asiatischen Flüssen nachzuweisen sein; die Doppelströme Asiens werden sich zu Gruppen vereinigen lassen; aber auch das Verhältnis der Nebenflüsse zum Hauptflusse wird lehrreich und leicht auch typisch gemacht werden können, ebenso werden die Mündungsverhältnisse leicht zu Gruppen sich vereinigen lassen. Überhaupt wird, wenn der Gang des Unterrichtes den einzelnen Erdteilen folgt, diese Zusammenfassung und Typenbildung an allen geographischen Verhältnissen für alle Erdteile zu erfolgen haben, und zwar stets in der Weise, daß die Anschauung den Ausgangspunkt und das Ziel des Verfahrens bildet [1]). Der Schüler wird die Eigenschaften, die er an geographischen Objekten der Heimat gefunden hat, auf fremdländische derselben Gattung übertragen. So werden ihm die Begriffe Gebirge, Fluß, See, Meer (Oceane, Binnenmeer), Gliederung des Erdteils, Insel, Halbinsel, Landenge und Meerenge anschaulich erwachsen, er wird auf dem Globus und seinem Atlas einen klaren Begriff der Verteilung von Land und Meer, Hochgebirge, Mittelgebirge, Hochebene, Tiefland erhalten, er wird wissen, welche Erdteile mit anderen zusammenhängen, welche isoliert sind, welche sich nähern, und wie die Art dieser Annäherung beschaffen ist, welche von Oceanen begrenzt sind, und wie diese heißen.

Diese einleitende Behandlung findet ihre Fortsetzung in Quinta, wo die Betrachtung Deutschlands stattfindet. Wohl am richtigsten geht in Übereinstimmung mit dem geschichtlichen oder auch sagengeschichtlichen Unterrichte des Vaterlandes bezw. der Heimatprovinz [2]) die Unterweisung von dem engeren Heimatlande aus, an dem nochmals die in Sexta gewonnenen Bilder des Gebirges, der Flußentwickelung, der Bodenformation u. s. w. eingehend und möglichst anschaulich entwickelt werden, wobei von dem Kartenbilde und dem Kartenzeichnen reichlich Gebrauch zu machen ist. Aber daran schließt sich jetzt die genaue Betrachtung von Land und Leuten; dabei ist der Geschichte einige Rechnung zu tragen, namentlich in Ländern, die mehrere allmählich zugewachsene Bestandteile enthalten; die wichtigsten Erzeugnisse, die Verteilung und Benutzung des Bodens, der Einfluß von Lage, Bewässerung und Bodenbau auf das Klima und die hieran sich anschließenden Thätigkeiten der Bevölkerung (Kultur), die Angehörigkeit derselben zu einem größeren Stamme und ihre Eigenart, sowie die Hauptzüge der staatlichen Verfassung müssen dem Schüler

V. Deutschland.

---

[1]) Eingehende Beispielsammlung in den Instruktionen f. d. Unterr. an d. Gymn. Österreich. S. 171 ff. — Ahlheim, Die 3 südl. Halbinf. Asiens (vgl. Rückbl.). LP. 19, 78.

[2]) Holtz, D. Prov. Westpr., ein Beisp. d. Behandl. d. Heimatprov. Pr. Dirschau 1890.

verständlich werden. Von den Städten sind wenigstens die größeren genauer zu besprechen, die durch die Lage bedingte Bedeutung, ihre Nahrungsquellen, ihre Baudenkmäler, ihre historische Bedeutung kurz darzustellen. Die Einwohnerzahlen sind nur in runden Zahlen und im Vergleich mit der Ziffer der Heimatstadt festzuhalten[1]). Wenn das Heimatland betrachtet ist, geht der Unterricht auf das übrige Deutschland über. Gewöhnlich wird hier so verfahren, daß die Gebirge, die Flüsse[2]), die Staatengrenzen und die Städte nacheinander als zusammengehörige Ganze behandelt werden, und die Absicht, dem Schüler größere geographische Gebilde als Ganze vorzuführen, läßt dieses Verfahren als berechtigt erscheinen. Indes ein natürlicher und auch ein rasch zum Ziele führender Gang wird dadurch nicht erzielt; denn die verschiedenen Bilder fallen auseinander, und man muß immer wieder neue Verknüpfungen suchen, um ihre Verbindung herzustellen. Wird dies in geschickter Weise gemacht, so wird natürlich auch ein Erfolg vorhanden sein, obgleich bezüglich der politischen Grenzen immer Schwierigkeiten bleiben werden, die leicht Verwirrung stiften. Ein naturgemäßes Verfahren wird Deutschland in eine Reihe von Landschaften zerlegen[3]), die lediglich nach ihren geographischen, d. h. natürlichen Grenzen bemessen werden; die Aufeinanderfolge wird durch die Bedürfnisse des übrigen, namentlich des geschichtlichen Unterrichts bestimmt. Die Behandlung kann die gleiche sein, welche oben bei der engeren Heimat dargelegt wurde, d. h. die Landschaft muß als ein Ganzes mit Land und Leuten erscheinen. Erst wenn auf diese Weise nach Landschaften das Deutsche Reich durchmessen ist, wird eine Gesamtübersicht herausgearbeitet, welche jetzt wesentlich durch die Thätigkeit der Schüler herzustellen ist[4]). Sie umfaßt die horizontale und vertikale Gestaltung des Bodens, sowie seine Zusammensetzung, die Gewässer, das Klima, die Vegetation, die Städte, die Staaten, die Völker und die materiellen und geistigen Kulturgebiete. Bei diesem zweiten Gange tritt das politische Moment in den Vordergrund.

IV u. III. In ähnlicher Weise wird es mit der Behandlung der übrigen europäischen Länder und der außereuropäischen Erdteile gehalten. Immer kommt es darauf an, daß zunächst durch das Lesen der Karte ein klares Bild von den geographischen Verhältnissen gewonnen und dann durch

---

[1]) Seibert, Einwohnerzahl der Städte im Unterr. ZSG. 9, 321.

[2]) R. Trampler, Die Behandlung d. Hydrogr. vor der Orogr. ZRW. 3, 129, u. J. B. Krallinger, Soll man wirkl. d. Hydrogr. vor d. Orogr. lehren? ebd. 3, 454.

[3]) Durchgeführtes Beispiel bei Matzat a. a. O. 314 ff., der überhaupt die Zillerschen Formalstufen im ganzen und einzelnen anwendet. — R. Trampler, Die gruppierende Meth. im geogr. Unterr. ZRW. 2, 721. — Gotthardt, Z. Meth. d. geogr. Unt., ebd. 13, 193. 266.

[4]) Beispiel bei Matzat a. a. O. 351 f.

Schilderung der Natur, Betrachtung des Bodenbaues, der klimatischen Verhältnisse und charakteristischen Tier- und Pflanzenformen, des Lebens und Treibens der von dem Boden und seinen Produkten abhängigen Menschenwelt dieses Bild vervollständigt und belebt wird. Was so der Schüler sich durch eignes Beschauen und Besinnen erarbeitet, das haftet auch. Wenn er die geringe Gliederung Afrikas gegenüber Europa richtig auffaßt, so wird er auch die geringeren Kulturverhältnisse des schwarzen Weltteils begreifen. Inselartig ist derselbe von den anderen getrennt und entbehrt dadurch des Leben weckenden und entfaltenden Verkehrs. Die einförmige Oberfläche hindert die Entwicklung der größeren Stromsysteme, und die Wüste trennt Süden und Norden. Auch die klimatischen Verhältnisse begünstigen den Fortschritt der Kultur nicht. So weisen alle aus der Betrachtung sich ergebenden Momente darauf hin, daß der Erdteil auf einer niedrigen Entwicklungsstufe stehen muß. In dieser Weise sind alle Länder zu betrachten. Es muß alles ausfallen, was dem Schüler nicht zum Verständnis gebracht werden kann, was einzig und allein Belastung des Gedächtnisses ist und keinen bildenden Wert hat.

Schon oben wurde erwähnt, daß der Schüler dazu angehalten werden müsse, das, was er auf der Karte sieht, zu beschreiben. Jede Wissenschaft hat aber ihre eigene Sprache, und es ist die Aufgabe des Unterrichts, dieselbe dem Schüler allmählich beizubringen. Dazu dient, daß bei den Beschreibungen, welche der Schüler zu geben hat, eine bestimmte, allmählich typisch werdende Reihenfolge eingehalten werde, daß die technischen Ausdrücke dem Schüler erklärt und von ihm angewandt werden. Dieses Einhalten einer festen Reihenfolge mag pedantisch erscheinen, ist aber trotzdem von der größten Wichtigkeit, denn der Schüler kann nur auf diesem Wege dazu gelangen, jedes Kartenbild in einer bestimmten Weise anzusehen, sich dasselbe auseinanderzulegen und dadurch sich desselben zu bemächtigen. Über den hierbei einzuhaltenden Gang wird weiter unten zu sprechen sein.

Bei dem Unterrichte der untersten Klassen[1]) ist die Einführung in das Verständnis der Karte die schwierigste und mit besonderer Sorgfalt zu lösende Aufgabe. Wenn dieselbe erreicht werden soll, so muß der Unterricht in der Heimatkunde die Schüler in die Verhältnisse der Reduktion eingeführt, und sie müssen an dem Bilde der Heimat den Begriff der Reliefdarstellung erhalten haben. Aufgabe der Sexta ist es nun, den Kartenlesen.

[1]) Barth u. Niederley, Zur Geogr. in Sexta. Meth. u. Material. Progr. Barths Erziehungsschule. Leipzig 1878. — H. Trunk, D. Ansch. im geogr. Unterr. 3. Aufl. Wien 1890. — W. Zopf, D. 2. u. 3. Kursus &c. Pr. Rg. z. h. G. Breslau 1890. — M. Ebeling, Einführ. in d. Kartenverständn. Berlin 1892.

letzteren Begriff auf die Karte zu übertragen und das Verständnis für die hier dargestellten Bodenerhebungen zu entwickeln[1]). Dazu muß der Lehrer sich der allereinfachsten Veranschaulichungsmittel bedienen[2]); ein aufgeschlagenes Buch, ein geöffneter Federkasten werden oft genügen, um die Erhebungsverhältnisse und die Senkungen darzustellen, während der Tisch die Fläche bezeichnet, auf der sich die Erhebungen aufbauen. Auf dem Atlas muß dem Schüler zunächst mit Hilfe der Wandtafel klar gemacht werden, wie ihm die hier in groben Zügen veranschaulichten Verhältnisse dort erscheinen. Er muß sich vorstellen können, daß das Kartenbild eine Ansicht von oben her giebt, wodurch die Möglichkeit entsteht, durch Schattierung die mit der Höhe bezw. Steilheit wechselnde Beleuchtung zur Darstellung zu bringen. Die Schraffierung ist nach Stärke und Richtung von ihm zu unterscheiden, und er muß wissen, daß durch die erstere die Stärke, durch die letztere die Richtung des Gefälles ausgedrückt wird. Das Gebirge wird ihm an einem Beispiele der Heimat, wo dies geschehen kann, sehr gründlich vorgeführt; wenn auch hiermit Zeitverlust verbunden scheint, so entsteht doch in der That nur Gewinn, da es sich um typische Feststellung handelt. Der Schüler muß hier zuerst den Eindruck erhalten, daß der Berg und das Gebirge nicht bloß äußerlich den Blick auf sich lenken als das Feste, auf das dieser zuerst fällt und zuletzt immer wieder zurückkehrt, sondern es wird ihm in seiner ganzen Ausdehnung die Bedeutung des Berges für die Landschaft, die Wasserverhältnisse, die menschlichen Wohnstätten, die Kulturen u. s. w. vorgeführt. In ersterer Beziehung wird er sofort gewöhnt, stets zu unterscheiden, ob der Berg isoliert ist, in einer Kette liegt oder von anderen Bergen und Ketten durch Einsenkungen getrennt ist; sodann wird festgestellt, ob ein Wasserlauf auf ihm entspringt oder an seinem Fuße fließt, ob eine andere Wasseransammlung sich findet, ob er vielleicht mehrere Wasserläufe scheidet ꝛc.; führen Verkehrswege am Berge vorbei oder über ihn, so sind diese nachzuweisen, ebenso menschliche Wohnsitze, die am Fuße, am Berge oder auf demselben liegen. Scheidet der Berg verschiedene Gebiete, so sind diese zu benennen, und durch einen Blick von dem Berge ist eine Übersicht über dieses Verhältnis zu erwerben. Ist dieses alles durch Betrachtung festgestellt, so wird der Grundriß gezeichnet, und zwar von dem Lehrer nach Angaben der Schüler an die Tafel, von diesen in das Heft; daran schließt sich die Zeichnung des Reliefs in den Grundriß, wobei die Höhen und Senkungen durch Schraffieren kenntlich werden.

---

[1]) So NL. S. 45.

[2]) Bochmann, Element. Anschauungsmittel f. Geogr. JBwP. 7, 43. — F. Höck, D. Verwend. v. Anschauungsmitteln b. geogr. Unterr. in Realanst. COR. 12, 473.

Diese Behandlung muß öfter wiederholt, auch auf Flüsse, Seen und Staaten übertragen werden, bei denen natürlich nur die mittelbare Anschauung herbeigeführt werden kann. Vom Berge geht in ähnlicher Weise die Anweisung auf das Gebirge in seinen verschiedenen Abstufungen über. Wenn auf diese Weise der Schüler zur unmittelbaren oder mittelbaren Anschauung erzogen wird, so muß er doch vor allem das Kartenbild geläufig verstehen lernen, und hierzu dienen häufige Übungen. In diesen muß der Schüler nach jahrelanger steter Anstellung derselben so weit gebracht werden, daß er ihm benannte Orte, Flüsse, Gebirge auf seinem Atlas oder der Wandkarte rasch aufsuchen kann, daß er ihre an der Wandkarte bezeichneten geographischen Verhältnisse rasch zu benennen, die absolute Lage eines geographischen Ortes anzugeben und mit seinem Heimatlande in einen Vergleich bezüglich der Himmelsrichtung, der Größe &c. zu setzen vermag. Auch mit dem verkleinerten Maßstab ist der Schüler mit Hilfe von Messungen auf der Karte und der am Rande derselben angegebenen Maßverhältnisse bekannt zu machen. Erleichtert wird das Kartenlesen durch Gebrauch eines und desselben Atlanten seitens aller Schüler, wenigstens für die unteren Klassen; auch das Aufschlagen der Karten wird dadurch vereinfacht[1]). Besonders werden solche Übungen bei den Wiederholungen geeignet sein, die Sicherheit des Schülers seinem Atlas gegenüber zu bestärken.

Unterrichtsverfahren im allgemeinen.

Selbstthätiges Erarbeiten des Lehrstoffes durch die Schüler muß auch im geographischen Unterrichte oberstes Prinzip sein. Überall beginnt die Unterweisung damit, die schon vorhandenen Vorstellungen der Schüler für seine Zwecke aufzurufen[2]), indem dieselben aufgefordert werden, alles, was sie über das nun zu behandelnde Gebiet schon wissen, zu sagen. Das Neue wird darauf in anschaulichster Weise, d. h. am besten an guten Landkarten oder am Globus und nur für kleine Erdabschnitte in Reliefs gezeigt[3]), und die Schüler haben anzugeben, was sie an dieser Abbildung sehen. Was hier gewonnen worden, und all das Bekannte, das von ihnen vorgebracht worden ist, wird nun von ihnen auf ihren

[1]) Verh. d. deu. Geographentages. ZSG. 8, 336. — Lehmann a. a. O. 198 ff. — Stauber a. a. O. 41, 45. — O. Perthes, Atlaseinh. in d. einz. Klass. Leipzig 1887. — NL. S. 75: „Bei Änderung der Lehrmittel wird darauf zu halten sein, daß alle Schüler denselben Atlas und zwar möglichst durch alle Klassen gebrauchen. Auch empfiehlt sich sehr, bei Neubeschaffung von Wandkarten darauf zu sehen, daß das System derselben von dem von den Schülern gebrauchten Atlas möglichst wenig abweicht."

[2]) Vgl. Matzat a. a. O. 104 ff.

[3]) Dies weist Gehlhorn a. a. O. als das zweckmäßigste Verfahren zur Erhaltung der Aufmerksamkeit der Schüler nach. — E. Richter, Spezialkart. und Reliefs im geogr. Unterr. ZSG. 13, 39.

Atlanten aufgesucht[1]), die möglichst im Systeme mit der Wandkarte übereinstimmen müssen. Wenn hier die Lage, Entfernung, Richtung bestimmt werden soll, wird immer von dem Heimatorte ausgegangen, dann erst die geographische Länge und Breite angegeben, wobei aber stets zugleich, soweit dies möglich ist, der Zeitunterschied zwischen der Landeshauptstadt und dem Schulorte angegeben wird. Alsdann geht die Beschreibung zu der horizontalen und vertikalen Bodengestalt, den Gewässern, den Städten und der politischen Zugehörigkeit weiter; die einschlägigen Fragen werden von dem Lehrer gestellt, von den Schülern beantwortet. Die heuristisch entwickelnde Methode muß also zur Anwendung gelangen. Hier kann die richtige Erklärung geographischer Namen viel dazu beitragen, das Behalten derselben zu erleichtern und das Interesse der Schüler zu erhöhen[2]). Ist das alles sorgfältig nach der Karte behandelt, und hat der Schüler ein genaues und anschauliches Bild von den wesentlichen Zügen erhalten, so muß er durch eine Zeichnung, welche nur die Hauptsachen der Atlaskarte wiedergiebt, beweisen, daß er diese verstanden hat[3]). Man hat vielfach verlangt, der geographische Unterricht müsse nach der zeichnenden Methode erteilt werden, d. h. er müsse mit dem Zeichnen, nicht mit dem Lesen der Karte und der beschreibenden Betrachtung beginnen. Aber die Geographie ist kein bloß zeichnend, sondern mit Geist, Auge und Hand stets vereint zu erfassender Wissenszweig. Sie bedient sich des Zeichnens nur zur Unterstützung bei der Auffassung und Einprägung des Kartenbildes[4]).

Karten-zeichnen. Das Kartenbild giebt dem Schüler, wenn er es zu betrachten gelernt

[1]) *Delitsch, Beitr. z. Method. d. geogr. Unterr., namentl. d. Kartenles. u. Kartenzeichn. in Schulen. Leipzig 1878. — *Wagner, D. zeichn. Meth. beim geogr. Unterr. in Verhandl. d. 1. Geogr.-Tages. Berlin 1882. — W. Schmidt, Z. Umriß v. Europa: Eine Übung im Kartenlesen. Pr. d. II. St. G. in Graz 1873. — C. E. Hüttl, Kartenles., Kartenprojektionen, Kartendarstell. u. Vervielfältig. Wien 1882. — Langensiepen, Prakt. Anleit. z. planmäß. einfachen Landkart.-Zeichn. Z. f. math. u. naturw. Unterr. 1, 361. — L. Grebe, Die zeichn. Meth. im geogr. Unterr. Pr. R. I. O. Kassel 1876. — *F. E. Scheller, Die Theorie der graph. Netze. ZRW. 7, 19. 129. — Paulitschke, D. Konsolidierung d. geogr. Unt., ebd. 9, 209. — H. Trunk, Über d. Anschaulichk. d. geogr. Unterr. mit besond. Rücks. auf das Kartenles. Wien 1878. — *Rein, Die Notw. d. Zeichn. im geogr. Unterr. Deut. Bl. 1878, 256. — *R. Lehmann, Erläuterungen z. Gebrauch d. Debesschen Zeichn.-Atlanten. Leipzig 1888. — Gotthardt, Bemerk. z. Meth. d. geogr. Unterr. ZRW. 13, 193. 266. — Schäfer, Beitr. z. geogr. Unterr. mit besond. Berücksicht. d. Kartenles. u. Kartenzeichn. Pr. Viersen 1884. — *Heiland, D. geogr. Zeichnen. Dresden 1886. — Machacek, D. Kartenzeichn. in d. Mittelsch. ZSG. 10, 33. — Erdmann, D. geogr. Unterr. 2. Aufl. Düsseldorf 1890. — *R. Lehmann, D. Kartenzeichn. im geogr. Unterr. Halle 1891. — O. Bismarck, D. Kartenz. als Hilfsmittel d. Unterr. Wittenberg 1890. — K. A. Schmidt, Bedeut. d. Wandk. im geogr. Unterr. ZSG. 12, 209. — W. Stahlberg, Kartenzeichnen im geogr. Unterr. ZGW. 46, 209. — Ebeling, Einführung in d. Kartenverständn. Berlin 1892. — Prieß, Unterr. in d. Erdk. Pr. Geestemünde 1893.

[2]) K. Ganzenmüller, Erklär. geogr. Namen. ZSG. 10, 97.

[3]) Vgl. *H. Scherer, D. Zeichnen im geogr. Unterr. ZSG. 1886, 353 ff.

[4]) Dies weist treffend nach Böttcher, DC.OWPr. XI. 86. S. 351 ff., bes. 381 ff.

hat, das vollkommenste Mittel, geographische Verhältnisse fremder Erdräume richtig aufzufassen. Aber aus der verwirrenden Masse von Einzelheiten hebt sich in der Regel das, was unmittelbar dem Bedürfnisse entspricht, nicht scharf genug heraus, und die Gefahr liegt sehr nahe, daß er vor lauter Bäumen den Wald nicht zu sehen lernt. Um diesen Übelstand zu vermeiden, muß der Lehrer unter möglichster Beteiligung der Schüler an der Wandtafel[1]) die Teile, welche er eingehender in der Stunde vorführen will, nach der Betrachtung des Kartenbildes, das jene dabei vor sich behalten, einfach und mit Vermeidung alles störenden Vielerlei zeichnen bezw. entstehen lassen, und sie zeichnen nach seinem Vorgange in einfachen, meist geraden Strichen nach. Man hat in dem letzten Jahrzehnt sich große Mühe gegeben, für das Zeichnen in der Schule besondere Genauigkeit zu erzielen, indem den Schülern teils Karten, auf denen die Flüsse und Städte auszufüllen sind, in die Hände gegeben, teils nach sehr verwickelten Verhältnissen mit Hilfe geometrischer Figuren die Konstruktionen solcher Karten als Aufgaben gestellt wurden. Beides ist verfehlt[2]), denn es kann gar nicht die Aufgabe des Schulunterrichts sein, ein genaues und auf die Einzelheiten eingehendes Zeichnen zu erzielen. Worauf es dabei ankommt, ist lediglich die klare Gewinnung von bestimmten Bildern, die ein eng umschriebenes Ländergebiet oder Teile desselben darstellen; solche aber hervorzubringen, ist jeder Lehrer imstande, und jeder Schüler hat sie nachzuzeichnen. Es handelt sich hierbei nur um die groben Hauptzüge, nicht um allerlei fein und genau berechnete Tüfteleien, auf die immer noch viel zu viel Zeit verschwendet wird; denn der Schüler soll ein ungefähr richtiges Bild von der Form des geographischen Objekts erhalten. Ein solches kann aber ohne einen komplizierten Apparat von Hilfs-Linien, -Figuren und -Konstruktionen hergestellt werden, wenn nur einige Stütz- und Richtungspunkte und die Entfernungen von letzteren bekannt sind, oder ein geometrisches Gebilde zu Grunde gelegt wird[3]). Liest man die meisten von den in den letzten

---

[1]) NL. S. 45: „Bei dem für diesen Unterricht sehr wichtigen Zeichnen ist vor Überspannung der Forderungen zu warnen. Mit einfachen Umrissen, Profilen und Ähnlichem an der Wandtafel wird man sich meist begnügen müssen."

[2]) Vgl. Kirchhoff a. a. O. 2. 904 f., dessen eigenes Verfahren übrigens auch recht viel Gedächtnisstoff verlangt. Gut spricht darüber Jauker in den „Verhandl. d. Ver. Inneröstert. Mittelsch. in Graz", Wien 1886, S. 156 f., wo nur die Schwierigkeiten des Schülerzeichnens zu sehr übertrieben und diesem selbst zu hohe Aufgaben gestellt sind. Der Vorschlag desselben, „stumme Karten" zu benutzen, verdient Beachtung. Eine Kritik der verschied. Zeichnensysteme giebt Heiland a. a. O. S. 23—30. — Fr. Meyer, D. Kartenz. im ersten geogr. Unterr. LP. 30, 47; 33, 1.

[3]) Ausführung bei Matzat a. a. O. 320 ff. und dessen Vortrag auf der 38. Philol.-Vers. (Gießen) in den Verhandl. derselben.

Jahrzehnten erschienenen Versuchen solcher Hilfskonstruktionen [1]), so muß man den unnützen Zeit- und Denkaufwand bedauern, der hierfür gemacht wurde; wollte man dieselben für den Schüler so verwerten, daß er damit selbständig schalten könnte, so müßte man ungefähr die gleiche Zeit, die jetzt dem geographischen Unterrichte zugemessen ist, allein auf die Einprägung dieser Nebendinge verwenden. Sind Hilfslinien nötig, so verwerte man, wo es angeht, die Parallelkreise, die dem Schüler zugleich für Lage und Ausdehnung den nötigen Anhalt liefern [2]).

Wenn der Schüler das Kartenlesen in der Hauptsache versteht — dasselbe wird bis zur Unter-Tertia immer wieder geübt werden müssen — so ist seine Aufgabe, bei der Besprechung einer neuen geographischen Lehreinheit zunächst von der Wandkarte oder seinem Atlas, anfänglich unter leitenden Fragen des Lehrers, alles abzulesen und anzugeben, was er selber zu finden vermag, und dieses von ihm selbst zu Findende wird mit dem Fortschreiten des Unterrichts immer größeren Umfang annehmen müssen. Da aber dieses Bild, welches die Karte bietet, und das der Schüler durch seine Selbstthätigkeit in sich aufnimmt, noch viele Zufälligkeiten und neben Wesentlichem auch Unwesentliches enthält, so muß jetzt durch die Thätigkeit des Lehrers, wobei die Schüler mit ihren erworbenen Kenntnissen mitarbeitend eintreten, das Wichtige in schematischer Weise herausgehoben werden [3]); zum Zeichnen dienen die Wandtafel und mehrere farbige Kreiden. Auf der untersten Stufe werden die Gegenstände der Heimatkunde zeichnend dargestellt und dadurch die Schüler mit den für Landkartendarstellung benutzten Zeichen bekannt gemacht. Weiterhin werden alle Einzelheiten, welche dem Schüler auf der Karte nicht scharf entgegentreten (geographische Lage einzelner Orte, Flußsysteme, Gebirgsläufe), kleinere Landstriche, welche ihm genauer vorgeführt werden sollen, endlich auch verwickeltere geographische Bilder sich für dieses Verfahren bei zunehmender Schwierigkeit eignen. Aber nirgends kann der Zweck dieses Schülerzeichnens sein wollen, kunstvolle oder auch nur vollkommene Gebilde zu erzielen; für die Zwecke des Unterrichts reicht es aus, wenn ein elementares Bild gewonnen wird, das nur dasjenige zu enthalten braucht, worüber sich die Kenntnisse des Schülers erstrecken sollen, und durch dessen Wiedergabe er einen anschaulichen Blick in die Verhältnisse des Gebietes erhält. Für diese Zeichenversuche hält sich der Schüler ein Skizzenheft, in welches alles, was in der Schule gezeichnet wird, zunächst

[1]) Vgl. Trampler, Konstruktive Meth. d. geogr. Unterr. 1878, u. *Böttcher, DC.OWPr. XI. 86. S. 383 ff.

[2]) Erdmann, D. geogr. Unterr. mit besond. Berücksicht. d. Zeichn.-Methode mit 24 Skizzen 1885. — Umlauft, Kartenskizzen f. d. Schulpraxis. 1882.

[3]) Darüber handelt gut Matzat a. a. O. 104 ff. 322 ff.

einzutragen ist. Der Lehrer benützt am besten Wandkarten von Wachstuch, von denen die Kreidezeichnung leicht abgewischt werden kann, wenn er auf dem Kartenbilde einzelnes herausheben oder bestimmte Gebiete, z. B. Flußgebiete, Staaten u. Ä. abgrenzen will. Die Bodenerhebungen werden am einfachsten durch stärkere oder schwächere Schraffierung bezeichnet[1]). So entsteht nach und nach, fortschreitend mit dem Fortschritte des Lehrgangs, ein Kartenbild. Da der Lehrer hierbei immer mit größerem Maßstabe (Decimeter) zeichnet als der Schüler (Centimeter), so sind hieran immer wieder Erörterungen über Zeichnen mit verkleinertem Maßstabe zu knüpfen. Ist die zeichnende Darstellung beendet, so wird nochmals eine Beschreibung der abgehandelten Partie gegeben, welche allmählich immer fester in bestimmter Aufeinanderfolge der leitenden Gesichtspunkte erfolgen muß; die Probe aufs Exempel, welche beweisen soll, daß der Schüler auch die richtige Anschauung und Vorstellung mit der sprachlichen Darstellung verbindet, giebt die nochmalige Zeichnung durch denselben aus dem Kopfe. Hierzu bedient man sich der Wandtafel oder läßt jeden einzelnen auf die Schiefertafel, später auch auf Papier rasch den Entwurf machen. Es kann selbstverständlich nicht erreicht werden[2]), daß alle Schüler diese Gedächtnisbilder richtig reproduzieren, und noch viel weniger, daß die Schüler alle Kartenbilder, die sie in dem Unterrichte entworfen haben, aus dem Kopfe zu zeichnen vermögen, so wenig, wie es sonst einen Unterrichtszweig giebt, in dem alles Erlernte stets verfügbar ist und sofort sicher reproduziert werden kann. Das ist aber kein Unglück; das Zeichnen hat die Bedeutung einer Hilfe zur Erlangung der Fähigkeit, Karten richtig zu benützen, und diesen Zweck wird es erreichen, wenn es auch als selbständige Thätigkeit später verloren geht. Ferner eignet sich nicht jedes Kartenbild zum Nachzeichnen, noch ist es so wichtig, daß es durch Nachzeichnen fest eingeprägt wird.

Selbstthätig muß der Schüler unter Leitung des Lehrers sich den Stoff erringen, das Nächstfolgende aus dem Vorhergesagten ableiten. Was er nicht aus den gegebenen Anschauungsmitteln der früher erlangten Vorstellungen sich erarbeiten kann, das muß ihm der Lehrer in anschaulicher Form mitteilen. Eine Hauptsache ist die richtige Einrichtung der Repetitionen. An solchen darf es nicht nach jeder neuen Stoffvorführung fehlen, und sie werden durch ein gutes Lehrbuch wesentlich erleichtert. Ein solches muß eine kurze, klare und präzise Zusammenfassung des Stoffes geben[3]); für die obere Stufe darf die Darstellung ausführlicher

Wiederholungen.

[1]) Verfahren bei Matzat a. a. O. 330 ff.

[2]) Die Übertreibungen legt Böttcher a. a. O. 383 f. dar.

[3]) Zur Vorbereitung für den Lehrer: Guthe-Wagner, Lehrb. der Geographie. 2 Bde. 5. Aufl. 1883.

sein. Aber diese Wiederholungen würden durchaus nicht ausreichen, um den erworbenen Stoff im Bewußtsein zu erhalten. Vielmehr muß bei jeder Gelegenheit an den schon behandelten Stoff angeknüpft und dieser selbst in mannigfacher Verknüpfung immer wieder zur Verwendung gebracht werden. Als ein sehr zweckdienliches Mittel empfehlen sich nicht nur die im Sexta-Kurse erwähnten Zusammenstellungen, welche in systematischer Weise auch bei dem Abschlusse der Behandlung eines größeren Gebietes erfolgen (s. oben S. 621 f.), sondern insbesondere auch die Aufgaben, welche die Schüler veranlassen, einen Reiseplan von ihrem Heimatlande durch schon behandelte Gebiete mit dem Dampfschiffe, der Eisenbahn, eventuell dem Postwagen (über Pässe) zu entwerfen. Überhaupt ist hier die stete Beziehung auf den Schulort zu empfehlen. Auch die Vergleichung wird oft förderlich sein, da sie in den Erdräumen die gleichen Wirkungen gleicher physikalischer Ursachen aufsucht und einander gegenüberstellt; doch muß sie mit Vorsicht angewandt und nur da vollzogen werden, wo es sich um dem Schüler wirklich erkennbare und darum auch seine Kenntnisse und sein Können fördernde Verhältnisse handelt, die zu typischen Bildern erhoben werden können (z. B. Küstenbildungen unter bestimmten Meereseinflüssen, Flußrichtungen, die von bestimmten Neigungsverhältnissen bedingt werden, Streichungsverhältnisse der Hauptgebirge, Centralstellung und Wegsamkeit derselben, Reihenzug), deren Glieder möglichst in ursächlichem Zusammenhange untereinander stehen u. s. w. Andere Vergleichungspunkte bieten z. B. die pyrenäische Halbinsel und Kleinasien, die horizontalen Gestalten von Nord-Süd-Amerika und Afrika u. s. w. Aus der Geschichte ist heranzuziehen, was mit den geographischen Thatsachen in deutlich nachweisbarem Zusammenhange steht, von naturkundlichem Stoffe, was von kulturhistorischer Bedeutung ist (Produkte) und zur Darstellung des landschaftlichen Charakters gehört. Diese vergleichende Methode, von Humboldt mehr instinktiv geübt, von Ritter bewußt ins Leben gerufen, durch Peschel u. a. fortgebildet, hat die Geographie erst zur Wissenschaft gemacht; sie erst faßt die Teile als Glieder organischer Ganzen.

Allgemeine Erdkunde.

In Ober-Tertia und Unter-Sekunda, wo die Länderkunde in der Hauptsache beendet ist, wird der Ort sein, die allgemeine Erdkunde zu behandeln, für welche Humboldts Kosmos das ins Elementare zu übertragende Muster liefert[1]). Das Wichtigste über Bau und Bildung der

[1]) S. S. 618 A. 2. — Vgl. Matzat a. a. O. 375 ff. — Bartholomäi, Unterr. in d. math. Geogr. JBwP. 1, 128. — J. v. S., Einige Worte zur Verständig. über d. Vortrag d. math. Geogr. NJP. 76, 615. — Krumme, Über d. Unterr. in d. astron. Geogr. in unt. u. mittl. Kl. PA. 24, 511. — E. Röhr, Beitr. z. Förder. d. Unterr. in d. Astrognosie u. Astron. in Schulen. Pr. Oppeln 1877. — H. Lieber, Unterr. in d. math. Geogr. auf Gymn. Pr. Pyritz 1868. —

Erdrinde und Oberfläche, Verwitterung, Vulkane, Gletscher u. s. w. muß hier eingefügt werden. In der mathematischen Geographie ist das Kopernikanische System herauszuarbeiten, wobei die in den früheren Klassen allmählich oder nach systematischem Vorgehen gewonnenen Kenntnisse verwertet und erweitert werden. Man geht vom Horizonte aus, entwickelt die Kugelgestalt der Erde, stellt im Zusammenhange mit der täglichen Umdrehung des Sternenhimmels die Parallelkreise, die Pole und Meridiane dar, macht die Änderungen der Polhöhe bei der Ortsveränderung nach Norden oder Süden verständlich, entwickelt das Wesen der Breiten- und Längenbestimmungen, die Achsendrehung der Erde, die Sonnendeklinationsänderungen und die Lage der Ekliptik, sowie die Hauptsachen über die Mond- und Planetenbahn und die Bewegung der Erde um die Sonne, die Tagesbahnen der Sonne und die Entstehung der Jahreszeiten. An die Vorstellungen von der Mittagshöhe der Sonne und von sommerlicher und winterlicher Tageslänge schließt sich die Behandlung der Hauptpunkte der Klimatologie, und die Erwärmung und Bewegung der Luft (Luftströmungen, Ablenkungen des Polarstromes, Passate) leitet von selbst auf den Kreislauf des Wassers (Eigenschaften des Meerwassers, Wellen und Gezeiten, Strömungen) über. Wie derselbe in seinen Wirkungen aber durch die Gestaltung des Festen beeinflußt worden, was die Höhenlage des Landes, die Gesteins- und Bodenarten, auch der Anbau für eine Bedeutung für die einzelnen Landschaften haben, ist nachher zu verfolgen, und hieran schließt sich naturgemäß der Nachweis über die Verteilung der Pflanzen- und Tierwelt[1]). Die geographischen Verhältnisse der Gruppen und Arten, welche durch ihre Menge und Größe oder durch ihr Verhältnis zum Menschen Hauptrollen in der Natur und Kultur spielen, erfordern hier Beachtung. Es kommt auch darauf an, den Sinn einer Landschaft zu deuten, den Boden zu beurteilen, aus dem der Landmann sein Land, das Gewerbe seine Rohprodukte gewinnt, und endlich die Gesetze zu verstehen, welche den Welthandel beherrschen. Die Statistik bildet den Abschluß dieser Unterweisung, wobei die Fragen der Bevölkerungsdichtigkeit, der Nahrungsmittel und Haustiere besondere Aufmerksamkeit

---

Fr. Busch, Zur Meth. d. math.-geogr. Unterr. auf G. Pr. Arnsberg 1882. — Pickel, Präp. in d. math. Geogr. in Reins Pädag. Stud. 5, 3, 8—13. — Oppel, Beschreibung neuer Veranschaulichungsmittel f. d. astron.-geogr. Unterr. Z. f. math. u. naturw. Unterr. 1, 116. — Mang, Zur anschaul. Seite d. Meth. in math. Geogr., ebd. 11, 157. — Diesterweg, Populäre Himmelskunde u. astron. Geogr. 11. Aufl. v. Meyer-Schwalbe. Berlin 1889. — Ph. Jos. Grimm, Math. Geogr. f. d. unt. Kl. h. Schul. Freiburg im Br. 1874. — Rein, Pickel u. Scheller, Theorie u. Praxis d. Volksschulunterr. 7. Schulj. S. 61 ff.

[1]) *W. Zopf, Über einige Bez. d. geogr.-naturw. Unterr. z. deutschen Gesch., Math. u. Zeichnen. ZGW. 37, 92. — *Bolze, Unterr. in Geogr. u. Naturgesch. auf h. Schulen. Z. f. math. u. naturw. Unterr. 1, 261. 308.

verdienen, weil dieselben sich nicht allein durch natürliche Ursachen, sondern auch durch geschichtliche und Verkehrsverhältnisse erklären lassen. Die Behandlung dieses Gebietes wird sich namentlich in der Oberrealschule bedeutend über die des Gymnasiums erheben können.

II u. I. Die Geographie in den Sekunden und Primen darf sich nicht begnügen, einfach eine Wiederholung des auf der unteren Stufe Behandelten zu geben, sondern sie muß die Ereignisse namentlich des Geschichtsunterrichts verwerten [1]). Denn das Geistbildende des geographischen Unterrichtes besteht vorzugsweise darin, daß die physischen Verhältnisse in Beziehung zum Menschenleben und zwar dem geistigen Leben aufgefaßt und erkannt werden. Es muß verstanden sein, welchen Einfluß Natur und Menschen gegenseitig aufeinander ausgeübt, und wie mit fortschreitender Kultur sich letztere mehr und mehr von ersterer unabhängig gemacht haben. In dieser Richtung können geographische Ausflüge in oberen Klassen sehr vorteilhaft wirken [2]). Was geographisch den Gang der Geschichte erläutert, und was geschichtlich die Wechselbeziehung der geographischen Verhältnisse und der kulturellen Entwickelung erklärt, das gehört zum geographischen Lehrstoff. Natürlich kann dies nur bei denjenigen Ländern geschehen, welche so eingehend in den Geschichtsunterricht gezogen worden sind, daß dessen Resultate wirklich klärend und die Anschauung erweiternd wirken können. Wenn in Sekunda Griechenland und Vorderasien, sowie die Mittelmeerländer des römischen Reiches sich dazu eignen, so wird Prima namentlich Deutschland in Betracht zu ziehen haben, und zwar um so mehr, als das Vaterland in der Quinta, also auf einer sehr frühen Stufe, eingehend behandelt worden ist — die Repetition in Tertia verfolgte mehr die historische Gestaltung —, auf welcher der Schüler noch lange nicht für geographische Begriffe so vorbereitet war, wie dies z. B. in der Tertia bezüglich der außereuropäischen Erdteile der Fall ist. Wenn der Schüler z. B. in verschiedenen Zeiten gelernt hat, daß auf Châlons sur Marne Völkerstöße gerichtet waren, so

---

[1]) Fr. Ratzel, Anthropo-Geogr. Stuttgart 1882, S. 43 ff. — E. Richter, Die hist. Geogr. als Unterr.-Gegenst. Wien 1877. — Foß, Geogr. Repet. NJP. 90, 596; 92, 358; 96, 614 (auch in 2 Heften. Berlin 1870 und 1876). ZGW. 9, 809; 13, 97; 19, 641. COR. 1, 11. 82; 11, 329. — Dondorff, Hist. geogr. Skizzen. ZGW. 30, 657; 31, 209; 32, 577. — G. Heß, D. Glieder. d. deutschen Mittelgeb. u. d. Bedeut. dess. f. Deutschl. Kultur u. Gesch. PA. 22, 241. — Dem Lehrer giebt für Deutschland gutes Material Kutzen-Koner, Deutsches Land. 3. Aufl. 1880. — A. Sach, Die deutsche Heimat mit Zeichn. v. Knab, Levy u. Lindner. Halle 1884. — Götze, Geogr. Repetit. f. d. Oberkl. v. Gymn. u. Realgymn. 2. Aufl. Mainz 1874. — Wagner, Ausdehnung d. geogr. Unterr. auf d. ob. Klass. ZSG. 9, 165. — Jarz, Stellg. d. Geogr. z. Gesch. in Oberkl. ZRW. 11, 513. 577; 12, 193. — Ders., Geogr. u. Gesch. Ihre didakt. Verbind. in Oberkl. 1885. — Sterz, Bemerk. z. geogr. Unterr. spez. d. oberen Klassen. NJP. 140, 365. — G. Scheibler, Meth. d. geogr. Unterr. bes. in d. ob. Kl. Pr. Rg. Magdeburg 1891.

[2]) Hartenstein, Unterr. im Freien. LP. 30, 19.

wird er hier den Grund erfahren; die vielen Kämpfe in der Umgegend von Leipzig werden aus geographischen Verhältnissen ihre Beleuchtung erhalten. Warum Wien schon früh eine bestimmte und eigenartige Bedeutung hatte, wie München zu seiner Stellung gelangte, und wie Berlin emporkommen konnte, während die ähnlich gelegenen Städte Stuttgart, Karlsruhe, Darmstadt eine gleiche Stufe nicht erreichten, wie die erste von den dreien wieder die anderen, die zweite die dritte überflügelte, läßt sich nicht aus geographischen Verhältnissen allein ableiten; dagegen kann nur die Geographie die alten Völkerstraßen, die oft die neuen Kriegsstraßen waren, erklären; ähnlich ist es mit der Bedeutung Italiens unter den Mittelmeerländern und des Pothales für die Entscheidungen bezüglich der Herrschaft über dieselben. Welchen Bedingungen der Handel folgt, wo sich bestimmte Industriezweige entwickeln müssen, und viele ähnliche Fragen werden hier ihre Behandlung und ihre Lösung finden, soweit die geistige Reife des Schülers sie gestattet [1]). Man darf aber auch nicht zu weit gehen und aus dem Erdorganismus und den Funktionen seiner Glieder Gesetze für die weltgeschichtliche Entwicklung der Menschheit und einzelner Völker ableiten wollen. Es soll nur die geschichtliche Belebtheit der Erdräume in ihrer Naturbedingtheit nachgewiesen und erkannt werden, daß im Werdeprozesse der Völker und Staaten die geographischen Verhältnisse mit bestimmend, aber nicht allein entscheidend sind [2]). Auch hier wird die Oberrealschule namentlich unter Berücksichtigung der neueren Verhältnisse Gelegenheit haben, ihren Zöglingen ein ausgebreiteteres Gebiet zu erschließen [3]).

Typische Dispositionen.

Schon oben (S. 623) wurde erwähnt, daß bei den dem und vom Schüler zu gebenden Beschreibungen eine typische Reihenfolge eingehalten werden müsse. Für den Lehrer ist es ein großer Vorteil, der auch den Schülern in gleichem Maße zu gute kommt, wenn er bei der Betrachtung der Erdteile und Länder ein festes Schema einhält, nach dem er den Stoff ordnet, verteilt und vorführt. Die Schüler gewinnen dadurch feste Richtungs- und Haltepunkte für Beobachtung und Gedächtnis und damit leichteren Überblick über das geographische Material, sowie größere Fähigkeit richtiger und selbständiger Reproduktion. Als solche typische Dispositionen empfehlen sich nach Frick [4]) 1) bei Betrachtung von ganzen Erdteilen: die

---

[1]) Für den Lehrer: Egli, Neue Handelsgeographie, Erdkunde d. Warenerzeugung u. d. Warenumsatzes. 2. Aufl. Zürich 1872.

[2]) Gut läßt sich hier verwerten der Aufs. v. H. Lotze, Üb. d. Zusammenhg. zw. d. Erde u. d. Gesch. ihrer Bewohner (Hieckes Leseb. f. ob. Kl. 5. Aufl. S. 644).

[3]) S. S. 618 A. 1 u. S. 619 A. 1. — Jul. Hoffmann, D. Geo. an Ober-Rsch. ZRW. 8, 328.

[4]) LP. 4, 93 ff., auf dessen weitere, höchst lehrreiche Erläuterungen verwiesen werden muß. Vgl. auch dessen Aufs. über Behandl. d. geogr. Anschauungsbilder, „Die Hauptformen d. Erdoberfläche" v. Ferd. Hirt in ZGW. 37, 649.

Behandlung der Lage (Halbkugel, Zone, Lage zu den anderen Erdteilen, zu den Meeren, Name), die Entwerfung des Umrisses (nach den äußersten Endpunkten, sonstigen Grenzen, der Konfiguration und Größe, Rumpf und Gliederung), die Schilderung der Bodenerhebung (senkrechte, vertikale Gestaltung, Reliefverhältnisse nach Verteilung von Hoch- und Tiefland und Bodenart), die Betrachtung der Bewässerung, des Klimas, der Pflanzen- und Tierwelt, die Schaffung zusammenfassender typischer Landschaftsbilder und die Kenntnis von der Menschenwelt (Rasse, Sprache, Glauben, Kultur, d. h. Ansiedlung, Städte, Staaten, Verkehr und Industrie, Kunst und Wissenschaft, Weltausstellung); 2) bei der Betrachtung einzelner Länder werden die Feststellung der Lage, die Angabe der geographischen Länge und Breite und der Stellung innerhalb der allgemeinen Gliederung des Kontinents, sowie die Eruierung der Lage zu dem heimatlichen Kontinent bezw. heimatlichen Lande und zu den nächsten Meeren, die Namengebung, die Entwerfung des Umrisses und die übrigen Punkte die gleichen Aufgaben haben wie bei der Betrachtung ganzer Erdteile.

Lehrmittel. Unter den Mitteln, welche den geographischen Unterricht zu beleben vermögen, freilich auch manche Gefahren für Disciplin mit sich bringen, sind Naturalien, Modelle, Reliefs, farbig ausgeführte landschaftliche Ansichten [1]), Photographieen, welche durch das Stereoskop betrachtet werden, und gute Holzschnitte zu empfehlen [2]). Bei der heutzutage erleichterten Anschaffung des Skioptikons wird dieses vielleicht noch bessere Dienste zu leisten berufen sein, als die im Vorhergehenden erwähnten Hilfsmittel. Das Hauptmittel bleibt immer eine gute Karte [3]). Eine solche muß einfach, deutlich, richtig und künstlerisch ausgeführt, im ganzen Schulzimmer sicht- und lesbar sein, mit kräftigen, aber nicht derben Farben. Zu Wiederholungen empfehlen sich stumme Landkarten, wobei aber der Lehrer ein sicheres Wissen besitzen muß. Sehr zu empfehlen ist die Einführung von Atlanten, deren Ausführung mit der Wandkarte übereinstimmt. Der Maßstab der Atlaskarten darf nicht zu klein, die Darstellung muß deutlich, richtig und plastisch, das Format handlich und für die gewöhnliche Tischbreite berechnet sein. Daneben können aber auch gelegentliche Mitteilungen, wie die Kenntnis der außereuropäischen Erdteile erreicht wurde, das Interesse der Schüler für den Gegenstand nur fördern. Endlich können gute Lesebücher im deutschen Unterricht hier ersprießliche Dienste leisten, auch können an geeigneten Stellen einzelne Abschnitte aus inhaltlich und sprachlich

---

1) *Richter, Zur Verwend. v. Hölzels geogr. Charakterbild. ZSG. 9, 225.

2) Darüber Lehmann a. a. O. 16 ff., der wieder ein reiches Material f. d. Lehrer giebt.

3) Vgl. R. Lehmann a. a. O. 147 ff., 229 ff. u. JHS. 1, 256. 3 B 228 ff. — Haußding, Pr. ORS. Breslau 1889.

meisterhaften Schriften vorgelesen werden[1]), und die Schülerbibliothek vermag durch gute Reisebeschreibungen und Schriften, welche nach Art der Grubeschen geographische Charakterbilder enthalten, die Wirkung des Unterrichts nicht unerheblich zu verstärken. Für die deutschen Aufsätze ist auch aus der Geographie passender Stoff zu entnehmen. Endlich wird eine gute Schulsammlung für den geographischen Unterricht alle Seiten desselben zu fördern vermögen[2]).

Die Lehrerfrage.

Die Frage, ob der Geographieunterricht dem Lehrer der Naturwissenschaften oder dem der Geschichte übertragen werden soll, läßt sich einfach dahin beantworten, daß ihn derjenige erhält, der bei tüchtiger Vorbildung für die Geographie die größere allgemeine Bildung, das bessere Lehrgeschick und das größere Interesse besitzt[3]). Die Geographie kann mit der Naturwissenschaft durch viele Fäden verknüpft werden; doch läßt sich nicht leugnen, daß auch ihr Anschluß an die Geschichte ein inniger und für das Lehrverfahren fruchtbarer sein kann, und daß der Lehrgang derselben durch die Anordnung des Geschichtsunterrichts bestimmt wird. Die naturwissenschaftliche Seite muß jederzeit die Grundlage bilden für die politische, kommerzielle und statistische Geographie. Sind beide Lehrer, die in Frage kommen, gleich befähigt, so mag der eine auf der einen Stufe in seinem Unterrichte mehr die Zusammenhänge mit der Naturwissenschaft, der andere auf einer anderen Stufe mehr die mit der Geschichte hervortreten lassen. Nur muß der Unterrichtsgang stets mit dem Geschichtsunterrichte im Zusammenhang bleiben; bisweilen wird es sich sogar empfehlen, in einer Anzahl von Stunden nur den geographischen Unterricht zu erteilen, während zu anderer Zeit alle für Geschichte und Geographie bestimmten Stunden dem Geschichtsunterrichte zufallen. Heute, wo es an den meisten Universitäten Lehrstühle der Geographie giebt, und wo die Inhaber derselben das Interesse der Schule und die Verwendung ihrer Wissenschaft in derselben in erfreulicher Weise im Auge behalten, ist

---

1) Empfehlenswert für den Schüler sind Buchholz, Hilfsbb. z. Belebg. d. geogr. Unt. 1885—87; ebenso die von B. Volz, Leipzig 1886 u. 87. — Hentschel-Märkel, Umschau in Heimat u. Fremde 1886 u. f.

2) O. Schneider, Notwendigk. u. Einricht. geogr. Schulsammlungen. ZGW. 31, 145. — Zu weit gehende und höchstens f. sehr große Anstalten durchführbare Forderungen stellt Lehmann a. a. O. 23 ff., der ein reiches Material giebt. — Egli, ZSG. 5, 33. — Jarz, ZSG. 9, 65. — Höck, D. Experim. in d. Schulgeogr. COR. 15, 773.

3) NL. S. 45: „Ob der Unterricht in der Erdkunde von dem Lehrer der Naturwissenschaft oder dem der Geschichte besser zu erteilen sei, hängt von der Persönlichkeit und deren Befähigung ab. Im allgemeinen scheint auf der unteren Stufe der Lehrer der Naturwissenschaft, auf der mittleren der der Geschichte dazu geeigneter zu sein. Die Wiederholungen auf der Oberstufe, soweit sie die physische und politische Erdkunde betreffen, müssen von dem Lehrer der Geschichte, die in der allgemeinen und besonders in der mathematischen Erdkunde von dem Lehrer der Mathematik oder Physik angestellt werden." — Etwas abweichend Hirschfeld, ZSG. 12, 257 u. 261.

es für jeden Studierenden, der sich dem höheren Lehramt widmen will, leicht und geboten, sich die nötigen Kenntnisse in der Geographie zu erringen, die er früher ohne Führung auf einem täglich mehr sich ausdehnenden Gebiete nur mit großer Mühe und nicht ohne mannigfache Fehlgriffe erwerben konnte. Nur muß die schon jetzt an manchen Universitäten drohende Gefahr fern bleiben, daß in den Prüfungen für Geographie solche Forderungen erhoben werden, welche auch auf diesem Gebiete die Ausbildung von Specialisten zur Folge haben müssen und darum eine neue Bedrohung des einheitlichen Schulunterrichts bilden. Ein Hauptfach kann Geographie im letzteren nie werden.

---

6. Mathematik[1]).

§ 56. a) Die Mathematik im Gymnasium.

Aufgabe des math. Unterrichts.

Es wurde oben (S. 231 ff.) dargelegt, daß die zweite Quelle, welcher die Vorstellungen entspringen, die der Unterricht voraussetzt, die Er-

[1]) Den gesamten math. Unterricht behandelnde od. darauf bezügliche Schriften: DC.Sch. III. 73. D. math. Unterr. auf G. u. R. nach Umfang u. Meth. -- *DC.Pr. VIII. 77. Ziel u. Einr. d. math. u. phys. Unterr. auf G. u. R. — *DC.H. II. 79. Der Unterr. im Rechnen u. in d. Math. — DC.Els.-Lothr. I. 78. Rechnen u. Math. an G. u. R. — *DC.W. XXI. 84. Unterr. in d. Math. auf G. u. R. nach Umf., Meth. u. Hilfsmitteln. — DC.Pos. VI. 82. Umf. u. Glieder. d. math. Unterr. insbes. mit Rücks. auf gleichmäß. Verteilung d. Stoffes an G. u. R. einer Provinz. — Verh. d. pädag. Sekt. d. Schulm.-Vers. Leipzig, Pfingsten 1872. — *Verh. d. math.-naturw. u. d. pädag. Sekt. d. Phil.-Vers. Kiel 1869. — *Instruktionen f. d. Unterr. an d. Gymn. in Österreich. S. 244. — *Dieselben f. d. Unterr. an d. Realsch. S. 163. 280. — *Fr. Reidt, Anleit. z. math. Unterr. auf h. Schulen. Berlin 1886. — Bartholomaei, Zahlen- od. Größenlehre. JVwP. 5, 12 u. Ballauff dazu, ebd. 249. — Ruppert, Anwendung d. Pestalozzischen Meth. im math. Unterr. JVwP. 11, 98. — *J. Becker, Die Math. als Lehrgegenstand d. Gymn. Berlin. — Th. Wittstein, Die Meth. d. math. Unterr. Hannover 1879. — *Schellbach, Inhalt u. Bedeut. d. math. u. phys. Unterr auf uns. Gymn. Berlin. 2. Aufl. 1884. — *Gallenkamp, Der math. Unterr. im Gymn. ZGW. 31, 1. — Buchbinder, Der math.-naturw. Unterr. auf G. Z. f. math. u. naturw. Unterr. 1, 10. — Hoffmann, Psycholog. als Leitstern in Didakt. u. Method. d. Math., ebd. 2, 273. — Zur Ref. d. math. u. naturw. Unterr. in Preußen, ebd. 10, 184. 317. 401. — C. Koppe, Der math. Lehrplan f. d. Gymn. Pr. Soest 1866. — S. Günther, Die math. Lehrmittel d. Mittelsch. ZRW. 1877, 36. 107. — Häbe, Die Hilfsmittel d. math. Unterr. Pr. Nakel 1880. 82. 84 u. Z. f. math. u. naturw. Unterr. 15, 478. — Reidt, Die Methoden d. math. Unterr. PA. 27, 478. — A. Tabulki, Entw. eines Lehrplans f. d. math. Unterr. Pr. Rogasen 1879. — Müller, Zur Meth. d. math. Unterr. Pr. Cöslin 1880. — Krumme, Lehrpl. f. Rechn., Math. u. geom. Zeichn. unt. bes. Berücksichtigung d. Verhältnisses dieser Fächer zu einander u. d. Abschlusses in denselben nach sechsjähr. Schulbesuch. Pr. Braunschweig RS. 1880. — Fahle, Über d. Unterr. in d. Math. NJP. 92, 101, u. Zur Schulmath., ebd. 112, 449. — Klein, Zur Ref. d. math. Unterr. am Gymn., ebd. 124, 113. Fauth, Der math. Unterr., ebd. 126, 96. 129. — K. Kögler, Berücksichtigung d. histor. Moments im math. u. phys. Unterr. ZRW. 6, 713. — Die Litteratur giebt Dittes-Richter, Päd. Jahresb. (seit 1870) u. f. 1886 ff. A. Thaer in JHS. 2 B. 154 ff. — Oppel, Einfl. d. math.-naturw.

fahrung ist. Dem empirischen Interesse, welches hier in Betracht kommt, dient in erster Linie der naturwissenschaftliche Unterricht. Aber so wenig der geschichtliche Unterricht ohne Sprachunterricht eine rechte Existenz hat, so enge ist der Unterricht in den Naturwissenschaften mit der Mathematik verbunden. Nicht bloß in der Beziehung, daß jene das Zählen, Wägen und Messen für ihre Arbeit nicht entbehren können, sondern weit bedeutender ist der Einfluß der Mathematik auf die Erkenntnis der Naturgesetze, welche dadurch bestimmter und sicherer wird; Kenntnis der Naturgesetze aber bedeutet Beherrschung der Natur selbst. Wie diese errungen wurde, und worauf sie beruht, muß nicht bloß der Mathematiker und der naturwissenschaftliche Fachmann wissen, sondern dies ist ein Interesse jedes Gebildeten. Doch die Mathematik an sich verdient schon ein Gegenstand des Jugendunterrichtes zu sein; indem sie die Gesetze der Zahl und des Raumes erschließt, eröffnet sie dem Schüler eine andere Gedankenwelt, und indem sie einen Reichtum von Formen auf wenigen und sehr einfachen Prinzipien aufbaut, führt sie den jugendlichen Geist in die deduktive Methode mit einer Strenge und Ausnahmslosigkeit ein, welche eine ausgezeichnete Schule der Zucht für jede wissenschaftliche Erziehung bilden. Der mathematische Unterricht teilt mit dem übrigen die Erweckung und Ausbildung der intellektuellen Gefühle, indem er die Wahrheit sucht und den Schüler recht häufig in die Lage bringt, auch die Freude des Findens derselben an sich zu erleben; er vermag ebensogut die ästhetischen und moralischen Gefühle zu erwecken und zu fördern. Da er aber einen Stoff enthält, der das Gemütsleben und die Phantasie weniger berührt, so wird die für ihn zu erzielende Aufmerksamkeit in höherem Maße durch den Willen herbeigeführt werden müssen, als dies dort der Fall ist, wo jene Hilfen vorhanden sind. Die durch das Unterrichtsverfahren veranlaßte reiche Übung kommt allen jenen psychischen Vorgängen zu gute, und so kann man mit Recht sagen, daß die Mathematik den Schüler ebenfalls allseitig zu bilden vermöge. Aber die eigentümliche Bildungskraft dieser Wissenschaft kann nur an dem ihr eigentümlichen Bildungsstoffe zur Entfaltung kommen und deshalb ist es notwendig, daß auch der mathematische Lehrstoff eine gewisse Ausdehnung erlange, um seine volle Wirkung äußern zu können. Diese müßte aber bestehen in logischer Durchbildung, Entwickelung der räumlichen Anschauung, Gewandtheit im Rechnen, Übung im mathematischen Zeichnen und im Verständnis der Darstellung räumlicher Dinge in der Ebene, endlich in der Möglichkeit, im

Unterr. auf d. sprachl. Bildung, Z. f. math. u. naturw. Unterr. 1, 394. 443. — *Schellbach, D. Zukunft d. Math. Berlin 1887. — Ad. Schumann, D. Math. an d. hum. Gymn. nach d. neu. Lehrpl. u. Lehraufg. ZGW. 46, 630. — M. Simon, dass. ebd. 47, 593. — Schwering, dass., ebd. 721.

späteren Leben populäre Vorträge und Schriften naturwissenschaftlichen Inhalts zu verstehen. Es ist eine viel erörterte Frage[1]), ob die Mathematik für alle Schüler bis zu einem gewissen Grade erfaßbar sei, und theoretisch wird man sehr leicht damit fertig, indem man sagt, dieselbe sei eine reine Verstandeswissenschaft, und wer überhaupt denken könne, müsse auch Mathematik im schulmäßigen Umfange lernen können. Dieser Theorie entsprechen indessen die Thatsachen nicht. Die Mathematik ist auch nicht bloß eine Sache des Verstandes, sondern es gehören dazu inneres Sehen und Vorstellen abstrakter Dinge und eine besondere Gedächtnisanlage, die schwerlich alle Menschen in ausreichendem Maße besitzen. Noch weniger ist die Anwendung der im Unterrichte erkannten Sätze und Wahrheiten jedem gegeben, und wenn nicht bestritten werden soll, daß die Sätze und Beweise der elementaren Mathematik allen Schülern bei ausreichender Zeit und tüchtigem Lehrverfahren zugänglich gemacht werden können, so wird doch bezüglich des inneren Sehens, das für die Stereometrie und für die Konstruktionsaufgaben, vollends für die darstellende Geometrie erforderlich ist, sich immer ein recht bedeutender Unterschied unter den Schülern bemerkbar machen. Das Anschauungsvermögen kann bedeutend gestärkt werden, wenn die Schüler von der untersten Stufe an dazu angeleitet werden, einfache Beweise und leichte Konstruktionsaufgaben ohne Figur an der Tafel oder im Heft anzugeben. Sie können durch Übung eine große Fertigkeit darin erlangen und schließlich befähigt werden, auch stereometrische Beweise ohne Zuhilfenahme von Anschauungsmitteln zu führen. Voraussetzung dabei ist, daß die Bezeichnung der Figuren in einheitlicher Weise erfolgt. Auch die Anfertigung der im Unterrichte behandelten stereometrischen Körper in Pappe kann dazu beitragen, das innere Sehen zu fördern. Gerade auf diesen Gebieten wäre eine individualisierende Behandlung mehr am Platze, als sie häufig gefunden wird.

Besondere Beanlagung für Math.?

2 Stufen.

Auch der mathematische Unterricht zerfällt in zwei Stufen, welche sich teils nach dem Wesen der zu behandelnden wissenschaftlichen Lehren, teils nach der geistigen Leistungsfähigkeit der Schüler bestimmen. Der unteren Stufe fallen das eigentliche Rechnen und der geometrische Anschauungsunterricht zu, während die obere die wissenschaftliche Mathematik in dem oben erwähnten Umfange zu lehren hat. Bezüglich der Geometrie könnte, wozu jetzt in Preußen der Anfang gemacht worden ist, wie

[1]) Z. B. Büchner, Was ist f. d. Anfänger Schweres an d. Math.? NJP. 90, 66. — Ders., Zum Math. ist d. Mensch geboren, ebd. 92, 318. — Adversus mathematicos, ebd. 94, 205; 96, 15. — M. O., Erfordert d. Math. besonderes Talent? Pädag. 5 H. 3. — Britto, Über einige Ursachen geringer Erfolge d. math. Unterr. ZMW. 10, 587. 657. — Wittstein, Meth. d. math. Unterr. S. 80 f.

in der Physik, ein Aufbau in zwei konzentrischen Kreisen sich nur vorteilhaft erweisen. In Österreich, wo der mathematische Unterricht sehr gute Erfolge erzielt, ist dies altherkömmlich, so daß z. B. der erste Kursus bis einschließlich U III Stereometrie und die Elemente der Kegelschnitte lehrt. Dabei gelangt die Anschauung viel mehr zu ihrem Rechte, und der gesamte Unterricht erhält einen weniger abstrakten Charakter[1]).

Rechenunterricht.

Aufgabe.

Der Rechenunterricht[2]) in den höheren Schulen hat eine dreifache Aufgabe: 1) allgemeine Geistesbildung; 2) die Vermittelung praktisch wertvoller Kenntnisse; 3) Vorbereitung auf den späteren mathematischen Unterricht. Um allen diesen Zwecken entsprechen zu können, muß derselbe nach verständiger Methode erteilt werden. Verständig ist auch auf diesem Gebiete nur diejenige, welche aus dem allgemeinen Gange der Denkprozesse hergeleitet ist, d. h. überall muß man mit der Anschauung beginnen, die Resultate der letzteren unter Zuhilfenahme der Selbstthätigkeit der Schüler zur Abstraktion fortführen und zu Begriffen erheben und die gewonnene Einsicht durch Übung in ein Können verwandeln[3]).

Unterrichtsverfahren.

---

[1]) Vgl. Holzmüller. CB. 1892, 684 u. in d. Zeitschr. f. lateinl. höh. Schul. 4, 97.

[2]) Für d. Rechenunterricht: DC.W. XIII, 57. Stufengang u. Meth. d. Rechenunterr. — DC.W. XVI. 67. Der Rechenunterr. u. d. geom. Unterr. in d. beiden mittl. Kl. — DC.Pm. XI, 139. — *Kehr, Prax. d. Volksch. — Fahle, D. Rechenunterr. auf G. Z. f. math. u. naturw. Unterr. 1, 280. — *A. Kutsch, D. Rechenunterr. d. Mittelstufe. Pr. Elbing 1873. — Hauck, Das graph. Rechnen seit Culmann u. s. Verhältn. z. Schule. Z. f. math. u. naturw. Unterr. 12, 333. — *J. J. Sachse, Der prakt. geistbildende u. erziehliche Unterr. im Rechnen u. in d. Rauml. 1. Teil. Allg. Methodik d. Rechn. Osnabrück 1886. — E. S. Unger, Leitfaden f. d. Unterr. im Kopfrechnen. Neu bearb. v. G. Grusche. Leipzig 1881. — *Rein, Pickel u. Scheller, Theorie u. Praxis d. Volksschulunterr. 4.–7. Schulj. — Bazala, Der arithm. Unterr. in d. Unterklasse d. Mittelsch. ZRW. 10, 459. 518. — Kuckuck, Das elem. Rechnen. ZGW. 23, 273. — Kallius, Bem. z. Meth. d. Subtraktion. COR. 12, 265. — Kuckuck, Bem. z. Unterr. in d. Subtrakt. ZGW. 25, 415. — Kallius, Die vier Spezies mit ganzen Zahlen. Pr. Königst. G. Berlin 1885. — Wilk, Die 4 Grundg. mit absol. Zahlen. JBwP. 21, 76. — H. Deinhardt, Rechnen in d. Elementarkl. Wien 1881. — Kuckuck, Die neue Maß- u. Gewichtsordn. u. d. Schule. ZGW. 24, 37. — Kallius, Die Rechn. mit allg. Decimalzahlen u. ihre Stellung im Unterr.-Pens. d. h. Schul. Z. f. math. u. naturw. Unterr. 7, 1. — Harms, Das abgekürzte Rechnen. Pr. Oldenburg 1871. — Schnellinger, Das gekürzte Rechnen. COR. 4, 257. 330. — Schwarz, Theorie d. abgekürzten Rechn. mit Decimalzahlen. Z. f. math. u. naturw. Unterr. 5, 177. — Kuckuck, Bem. z. abgekürzten Rechn. ZGW. 28, 335. — Arendt, D. abgekürzten Rechn. ZGW. 27, 801. — R. Menge, D. Rechenunterr. im Gymn. u. d. klass. Altert. (Abgedr. ZhU. 12, 225. 235. 243.) — Jul. Koch, Bem. über d. Rechenunterr. COR. 11, 667. — Adam, Neue Meth. f. d. Rechenunterr. Potsdam 1872. — Hincke, Der math. Elementarunterr. ZGW. 9, 255. — Hoffmann, Arithm. Lektion über d. Bruchrechn. in einer Gymn. IV. Z. f. math. u. naturw. Unterr. 2, 222. — Fr. Villicus, Beitr. z. Kopfrechn. ZRW. 5, 529. — *Jos. Hofer, D. Methodik d. Rechenunterr. Wien 1884. — *J. J. Sachse, Der Rechenunterr. in d. Volksch. Meth. Ratschläge. Leipzig 1889. — Bauer, Z. Ref. d. Rechenunterr. KBWS. 1888 H. 9. 10. — Glatzel, Z. Meth. d. Rechn. COR. 16, 513. 714. — E. Speck, ebd. 16, 705. — *Hartmann, D. Rechenunterr. d. deutsch. Volksschul. Hildburghausen 1888. — *Unger, Meth. d. prakt. Arithm. Leipzig 1888. — *Sickenberger, Leitfaden d. Arithm. München 4. Aufl. 1884. — R. G. Kallas, Meth. d. elem. Rechenunterr. Mitau 1889. — E. Hartmann, Behandl. d. elem. Rechenunterr. Leipzig 1890. — Weisflog, D. Rechenunterr. an höheren Lehranst. Pr. Rsch. Crefeld 1890. — A. Meyer. Pr. Rsch. Großenhain 1891. — Donadt, Rechenb. f. höh. Lehranst. Leipzig 1893.

[3]) Rein, Pickel u. Scheller, Theorie u. Praxis d. Volksch., 4. Schulj., 231 ff. haben sich bemüht, auch hier die formalen Stufen zu verwerten.

Die von den Schülern auf dem Wege der Anschauung und Übung gewonnene Einsicht wird sich in der Regel in der Form eines Gesetzes aussprechen lassen; dabei ist anzustreben, daß das Gesetz eine möglichst bündige Form erhalte und so gefaßt werde, daß der Primaner noch gebrauchen kann, was der Sextaner gelernt hat[1]). Um dies zu erreichen, muß unter den Lehrern einer Schule eine genaue und bis ins einzelne gehende Verständigung über diesen wichtigen Punkt des Unterrichts eintreten. Die Übung erfolgt mittels der Lösung vielseitig gestellter Aufgaben und muß solange fortgeführt werden, bis der Vorstellungsverlauf eine lückenlose Sicherheit erlangt hat, oder bis das Rechnen nach der aufgefundenen und klar erkannten Regel mechanische Geläufigkeit und Sicherheit erreicht hat. Erst wenn dieser letztere Grad des Könnens erlangt und ein bestimmtes allgemeines Verfahren für jeden Fall einer Rechnungsart festgestellt ist, können auch, wo es auf schnelles Rechnen ankommt, manche Abkürzungen und freiere Lösungsformen, die aber soweit als möglich von dem Schüler selbst zu finden sind, gestattet werden. Das schnelle Rechnen muß bis zu einem gewissen Grade von jedem Schüler verlangt werden, weil es den Unterricht belebt und für die späteren Bedürfnisse der Schule und des Lebens nicht zu entbehren ist. Dazu hilft in den Vorschulen die Gewöhnung der Schüler an Rechnen in zweiteiligem Taktmaße, das anfangs langsamer ist, später aber immer schneller werden muß, wodurch die Gewöhnung an Willensthätigkeit wirksam unterstützt wird[2]). Die Hauptsachen bleiben aber immer Klarheit, Einsicht und Übersicht, die nie unter der Raschheit leiden dürfen. Die Anwendung der heuristisch entwickelnden Lehrform im Rechenunterrichte setzt eine sorgfältig erwogene, präzise und streng logische Frageweise voraus, die in Frage und Antwort jedes überflüssige Wort fernhält.

Oben wurde verlangt, daß das Rechnen allgemeine Geistesbildung herbeiführe. Dieses Ziel kann nur durch ein denkendes Rechnen erreicht werden. Letzteres tritt ein, wenn der Schüler gewöhnt wird, überall erst die Denkprozesse vorzunehmen, welche ihn an die Lösung der Aufgabe heranführen, ehe er diese selbst vollzieht; er muß sich überall erst fragen, welche bekannten Verhältnisse gegeben sind, und in welcher Beziehung diese zu dem von ihm zu suchenden Resultate stehen, und in einer Reihe von Schlüssen muß er sich der Gründe bewußt werden, welche ihm das

---

[1]) NL. S. 47: „Damit der Rechenunterricht mit dem darauf folgenden arithmetischen Unterricht im Einklange stehe und diesen vorzubereiten und zu unterstützen geeignet sei, muß sowohl die Wiederholung der Grundrechnungsarten in VI als auch die Behandlung des Bruchrechnens in V und IV unter Anlehnung an die mathematische Form geschehen, so daß dabei auch die Anwendung von Klammern dauernd geübt wird."

[2]) Darüber Sachse, Der prakt. ꝛc. Unterr. S. 34 ff.

richtige Verfahren zur Lösung der Aufgabe angeben; erst wenn die verstandesmäßige Beurteilung der Sach- und Zahlenverhältnisse ausgeführt ist, wird die Ausrechnung vorgenommen. Selbstverständlich bedarf auch zu dieser Gewöhnung der Schüler der Wegeweisung durch den Lehrer, und nur wenn der Rechenunterricht von den ersten Anfängen bis zu seinem Ende konsequent in dieser Weise erteilt worden ist, kann man eine richtige und selbständige Übung von seiten des Schülers erwarten. So fällt der Schwerpunkt des Rechenunterrichtes, wie bei jedem Unterrichte, in das mündliche Verfahren. Jede neue Rechenart wird an leicht übersehbaren Zahlen in mündlichem Verfahren zuerst vorgeführt, angeschaut, verstanden und geübt, und somit geht das mündliche Rechnen dem schriftlichen überall voraus, gerade wie die mündliche Behandlung, Erkenntnis und Übung einer sprachlichen Regel ihrer schriftlichen Anwendung vorangeht [1]). Das mündliche Rechnen wird auf diese Weise zu einem ausgezeichneten Unterrichtsmittel, da der Schüler es mit höchst einfachen und von allen weiteren beirrenden Vorstellungen freien Denkobjekten zu thun hat, deren richtige Festhaltung, Anordnung und Verwendung die Geistesthätigkeit spannt und kräftigt und das Kombinationsvermögen in ganz außerordentlicher Weise übt. Der Lehrer muß jedoch hier von vornherein seine Aufmerksamkeit darauf richten, daß das Rechnen nicht an der Ziffer haften bleibt, wozu leicht die zu frühe Anwendung des schriftlichen Rechnens für die in Behandlung stehende Rechenoperation verführen kann. In diesem Falle wird der Schüler nicht mit nachdenkender Zerlegung der Zahlen rechnen, sondern das schriftliche Verfahren einfach im Kopfe durchführen mit Zuhilfenahme des Schultisches oder seiner Buchdecke auf der er mit dem Finger die Ziffer zeichnet; der fertige Rechner kann bei größeren Zahlen die Ziffer mit Vorteil auch beim Kopfrechnen in Anwendung bringen. Eine wesentliche Unterstützung für das Kopfrechnen erhält der Schüler, wenn er von vornherein gewöhnt wird, stets die vorhandenen Operationen auf eine möglichst geringe Zahl, mehrere Zahlen auf eine kleinere Anzahl von solchen und große Zahlen auf möglichst kleine oder bequeme zurückzuführen; er muß imstande sein, eine Zahl bald als Summe, bald als Differenz, bald als Produkt, bald als Quotienten aufzufassen, wie es gerade der betreffenden Aufgabe angepaßt erscheint. Das mündliche Rechnen findet seine Ergänzung durch das schriftliche, bei dem die Ziffern zur Unterstützung des Gedächtnisses und zur bequemen und schnelleren Darstellung hinzutreten. Aber diese bequemere und schnellere

[1]) NL. S. 47: „Kopfrechenaufgaben mit kleinen Zahlen gehen zur Vermittelung des Verständnisses auf allen Stufen den schriftlichen Aufgaben mit größeren Zahlen und den eingekleideten Aufgaben voran.“

Art zu verfahren wird auf Kosten der geistigen Bildungsfähigkeit gewonnen; sie bewegt sich in bestimmten, ein für allemal feststehenden Formen, die leicht etwas Mechanisches annehmen, und bei denen der Schüler, namentlich wenn es sich um bloße Ausrechnung handelt, sich der einzelnen Vorgänge nicht mehr klar bewußt wird. Aber das Denken wird auch bei dem schriftlichen Rechnen in Bewegung gesetzt und gefördert, und das Schlußverfahren ist auch hier selbstverständlich nicht zu entbehren. Zudem bietet das schriftliche Rechnen ein notwendiges Mittel der Abwechselung, da das Kopfrechnen an eine konzentrierte geistige Thätigkeit sehr große Ansprüche stellen muß; auch ermöglicht es dem weniger geistesgewandten Schüler die ausgedehntere Beteiligung. Außerdem muß das Kopfrechnen stets das schriftliche Rechnen durchdringen. Je verwickelter die Schlußoperationen werden, desto mehr wird das schriftliche Rechnen in Anwendung gelangen müssen. An der Schultafel werden am richtigsten wohl nur neue Rechnungsoperationen ausgeführt, bei denen es auf den Nachweis einer zweckmäßigen äußeren Anordnung ankommt: auch hierbei sind die Schüler sämtlich heranzuziehen, während das Anschreiben der Entwickelung durch den Lehrer oder einen Schüler geschieht. Das schriftliche Rechnen eignet sich auch zu Hausaufgaben, die nicht ganz zu entbehren sind, wenn die mechanisch sichere Einübung der einzelnen Operationen erreicht werden soll. Ebenso steht aber fest, daß in der Regel im Rechenunterrichte der höheren Schulen zu große Anforderungen an diese häusliche Thätigkeit gestellt werden. Die Überbürdung geschieht namentlich dann, wenn den Schülern Rechnungen mit in Wirklichkeit nie vorkommenden endlosen Zahlengrößen und sehr verwickelte Aufgaben gestellt werden, welche dieselben stundenlang festhalten und schließlich doch einer Anzahl die Auflösung nicht ermöglichen[1]). Durch solche Arbeiten wird die Selbstthätigkeit der Schüler nicht gefördert, sondern gelähmt. Selbstverständlich müssen die Ergebnisse dieser Arbeiten der Durchsicht des Lehrers unterworfen werden. Überhaupt ist die Wahl der zweckmäßigen Aufgaben eine Seite, der häufig nicht die gebührende Aufmerksamkeit zugewandt wird. Auch in den Rechenaufgaben, namentlich den sogenannten angewandten, kann das Prinzip der Konzentration gewahrt werden, wenn dieselben nicht ewig sich mit Geldverhältnissen befassen, sondern ihren Stoff auch dem Gebiete des übrigen Unterrichts entlehnen; hierzu sind namentlich Geschichte, Geographie, Statistik und Naturwissenschaften, aber auch die gewohnten Umgangs- und Erfahrungskreise der Schüler, die Be-

Haus-aufgaben.

Wahl der Aufgaben.

---

[1]) NL. S. 66: „Verwickeltere Rechen- und mathematische Aufgaben sollen möglichst vermieden, jedenfalls aber nur nach vorheriger Klarstellung durch den Lehrer in der Klasse zur häuslichen Bearbeitung aufgegeben werden.“

ziehungen des einzelnen zum Verkehr, zur Gesellschaft, zum Staate geeignet[1]). Dagegen sind viel mehr, als dies geschieht, die für das praktische Leben bestimmten Aufgaben zu beschränken, die sehr häufig gegen das erste Prinzip jedes Unterrichts, die Anschaulichkeit, sich versündigen und nicht selten geradezu unsinnig sind[2]); es kommt hier nur darauf an, daß der Schüler an das richtige Schlußverfahren gewöhnt ist und zusammengesetzte Verhältnisse auf ihre Einheiten zurückzuführen gelernt und in der Berechnung Sicherheit erlangt hat; manche Aufgaben, insbesondere über Teilung und Zusammensetzung, werden bei der Behandlung der Gleichungen zur Verwendung gelangen und können daher auf der Unterstufe weggelassen werden. Dadurch erwächst dem Schüler kein Nachteil. Versetzt ihn das Leben später in eine bestimmte Sphäre, so wird er mit der Anschauung auch die Abwandelung der richtig erfaßten Prinzipien leicht erlernen. Das allgemein Bildende der angewandten Aufgaben liegt in der logischen Operation, mittels deren der Schüler aus dem Verständnisse und aus dem Zusammenhange der gegebenen Verhältnisse durch Schlüsse die zur Auflösung führenden Zahlenoperationen entwickeln muß. Danach werden in den Kreis des Rechnens auf Gymnasien Aufgaben über Münze, Maß und Gewicht[3]), Preisberechnung, Zeitrechnung, Prozent-, Zinses- und Rabattrechnung gehören. Aber auch bei der letzteren erscheint eine Beschränkung der seither üblichen Aufgaben geboten. Rein theoretische Beispiele, die in der Praxis nie vorkommen können, sind zu verwerfen. Vor übertriebener Genauigkeit der Resultate ist zu warnen.

Die drei unteren Klassen sind meist für den Rechenunterricht bestimmt, der sich erst in Quarta mit dem geometrischen Anschauungsunterrichte in die Unterrichtszeit teilen muß[4]). Der Sexta fällt das Rechnen mit ganzen Zahlen zu, der Quinta das Bruchrechnen (gemeine und Dezimal- — Verteilung des Stoffes.

---

[1]) Gute Beispiele für die Volksschule giebt Kehr, Praxis d. Volkssch. S. 225 f. — Falke-Pickel, Ist es möglich, d. Lehrst. d. Schulmath. durch Verwendung naturg. Ausgangspunkte zu gewinnen? JBwP. 20, 133.

[2]) Vgl. Sachse a. a. O. 43 ff. u. d. Rechenunterr. in d. Volkssch. S. 64. — NL. S. 47: „Bei der Behandlung der sog. bürgerlichen Rechnungsarten sind alle Aufgaben auszuschließen, denen für die Schüler unverständliche Vorkommnisse und Gepflogenheiten des rein geschäftlichen Verkehrs zu Grunde liegen."

[3]) Ebd. S. 47: „Die Kenntnis der deutschen Münzen, Maße und Gewichte ist durch die Anschauung zu vermitteln."

[4]) NL. weisen S. 45 f. zu: Der VI: „Wiederholung d. Grundrechnungen mit ganzen Zahlen, unbenannten und benannten. Die deutschen Maße, Gewichte und Münzen nebst Übungen in der dezimalen Schreibweise und den einfachsten dezimalen Rechnungen"; der V: „Teilbarkeit der Zahlen. Gemeine Brüche. Einfache Aufgaben der Regeldetri (durch Schluß auf die Einheit zu lösen). Die deutschen Maße, Gewichte und Münzen (wie in VI)"; der IV: „Rechnen 2 Stunden. Dezimalrechnungen. Einfache und zusammengesetzte Regeldetri mit ganzen Zahlen und Brüchen (Aufgaben aus dem bürgerlichen Leben). Planimetrie (2 Stunden). Lehre von den Geraden, Winkeln und Dreiecken."

brüche), den letzten Monaten der Quinta und der ganzen Quarta die Anwendung dieser Elemente in der sogenannten Schlußrechnung. Bei dem ersteren hat man sich vor der Anwendung allzugroßer Zahlen zu hüten; im allgemeinen werden vierstellige Zahlen ausreichen, um die verschiedenen Operationen daran einüben zu können; in vielen Fällen wird man sogar über dreistellige nicht hinauszugehen brauchen. Das Zerlegen der Zahlen in Faktoren ist zunächst als Umkehrung des Einmaleins einzuüben; dann erst werden die Kennzeichen der Teilbarkeit für die einfacheren Faktoren (2, 4, 8, 5, 10, 25, 3, 9) angegeben. Das Aufsuchen des größten gemeinsamen Faktors nach dem Divisionsverfahren bleibt dem wissenschaftlichen Unterricht vorbehalten; auf der Unterstufe wird man denselben, besonders wenn man sich auf kleinere Zahlen beschränkt, auf anderem Wege leichter ermitteln können. Die Entstehung eines Bruches läßt sich durch Zerlegung eines Körpers (etwa eines Apfels), aber auch durch Zerlegung eines Rechtecks, einer Strecke oder eines Kreises in Ausschnitte anschaulich vorführen. Zuerst wird mit Halben, Dritteln, Vierteln, Sechsteln im Kopf gerechnet, dann erst zum schriftlichen Rechnen übergegangen[1]); aber auch bei dem letzteren sind einfache Nenner, vorzugsweise die mit den Faktoren 2, 3 und 5, in hervorragender Weise zu berücksichtigen. Von besonderer Wichtigkeit ist die Rechnung mit Dezimalzahlen und -brüchen, welche infolge der Durchführung des Dezimalsystems für Münze, Maß und Gewicht eine weitgehende Bedeutung erlangt hat. Schon ehe an die eigentliche Rechnung mit Dezimalbrüchen herangegangen wird, ist es möglich, in der Sexta durch Erweiterung des Zahlensystems die Vorübung zu derselben zu bringen, so daß die Einübung der Addition und Subtraktion von Dezimalbrüchen ohne Schwierigkeit vorgenommen werden kann, wenn sich die vorkommenden Zahlen auf wenige Dezimalstellen beschränken. Die Hauptsache dabei ist aber, daß der Stellenwert der einzelnen Ziffern mit vollkommener Sicherheit von dem Schüler erkannt wird und bestimmt werden kann. Eine eingehendere, auf Kenntnis von Gesetzen beruhende Behandlung der Dezimalbrüche tritt besser erst nach der Behandlung der gemeinen Brüche ein, wo der Schüler die Bruchrechnung überhaupt klar aufgefaßt und mit einiger Sicherheit zu verwenden gelernt hat. Die Forderung muß stets durchgeführt werden, daß der Schüler bei allen Rechenoperationen mit Dezimalbrüchen sich des Grundes bewußt werde und sich nicht an mechanisches Verfahren gewöhne. Es handelt sich dabei nicht sowohl um

---

[1]) Ebd. S. 47: „Auch bei der Einführung in das Wesen der Brüche ist bei allen Erklärungen dahin zu zielen, daß die Schüler mit Bruchteilen wie mit konkreten Dingen rechnen lernen."

eine Menge von Regeln, als um eine klare Auffassung des dekadischen Systems, die sich eben in der sicheren Kenntnis des Wertes der einzelnen Stellen zeigt. Diese wird namentlich bei der Multiplikation und Division der Dezimalbrüche sehr sorgfältig und genau zu pflegen sein, und es empfiehlt sich, längere Zeit hindurch bei jedem Teilprodukte den Stellenwert der einzelnen Ziffern angeben zu lassen; bei der Division ist immer der Stellenwert der ersten Ziffer des Quotienten aus ihrer Entstehung herzuleiten und die Multiplikation mit einem reciproken Werte zum Verständnisse herbeizuziehen. Erst wenn diese regelmäßigen Operationen sicher vollzogen werden, kann die abgekürzte Multiplikation und Division sich anschließen[1]).

Geometrischer Anschauungsunterricht.

Der vorbereitende Unterricht in der Geometrie[2]), welcher auf der unteren Stufe erteilt werden muß, soll mittels der Anschauung den Sinn für die Form wecken, das Verständnis für Ebenmäßigkeit und Regelmäßigkeit fördern und zugleich das Sehen und die Hand üben, sowie die mathematische Phantasie entwickeln, d. h. die Fähigkeit, sich räumliche Gebilde und Verhältnisse sicher und genau vorzustellen. Um dieses Resultat zu erhalten, muß der Unterricht überall mit der Anschauung beginnen, indem die geometrischen Gebilde, in konkreter Form vorgeführt, von dem Schüler betrachtet, befühlt, gemessen, geteilt und wieder zusammengesetzt werden. Zu diesem Zwecke bedarf der Unterricht eine Reihe von geometrischen Anschauungsmitteln der einfachsten Art; eine Figur aus

Unterrichtsverfahren.

---

1) RL. S. 47: „Auf der Mittelstufe ist das abgekürzte Multiplizieren und Dividieren zu üben."

2) Übersicht über die Litteratur: Mohr, Pr. Rudolstadt 1873. — G. A. Lindner, Das A=B=C der Anschauung. JBwP. 3, 67. — A. Diesterweg, Elem. Geometrie f. Mittelsch. und Kommentar dazu v. Ed. Langenberg. Frankfurt 1875. — Zizmann, Geom. Formenlehre. Jena 1869. — A. Gernerth, Geometr. Anschauungsunterr. ZÖG. 1851, 685. 781. — *H. Seeger, Die Elemente d. Geometrie. Schwerin 1860. — Schramm, Anfangsgr. d. Geomet. Wien 1871. — Hoffmann, Vorschule d. Geomet. Halle 1874 u. 1882. — K. Fresenius, Die Raumlehre eine Gramm. d. Natur. 2. Aufl. Frankfurt 1875. — E. Kretschmer, Geomet. Anschauungslehre. Posen 1877. — Em. Hoffmann, Der Anfangsunterr. in d. Geomet. Pr. Reichenbach 1881. — Fr. Bergmann, Bem. zum ersten Unterr. in d. Geomet. ZRW. 10, 12. — *K. Fresenius, Die Pflege d. Raumsinns. Pr. h. B. Frankfurt 1861. — *Weingärtner, Geomet. Anschauungsunterricht in V. Pr. Marburg 1884. — Kießling, Das geom. Zeichn. als Vorschule d. math. Unterr. Z. f. math. u. naturw. Unterr. 1, 47. — Kober, Definitionen geom. Grundbegr., ebd. 1, 228. — *Chr. Paulus, Zeichn. Geom. z. Schulunterr. Mit 12 Fig.=Taf. Stuttgart 1866. — *Reidt, Anl. z. math. Unterr. 163 ff. — Strack, Propädeut. d. Geomet. Karlsruhe 1883. — O. Meyer, D. geom. Zeichenunterr. in V. Pr. Schwetz 1885. — *L. Heinze, D. vorber. Unterr. in Geomet. in V. Pr. Kneiphöf. G. Königsberg 1888. — Fürst, Z. Meth. d. geom. Unterr. in d. unt. Kl. ZÖG. 1887, H. 10. — Lackemann, D. symmetr. Lage v. Punkt. u. Geraden. LP. 4, 71. — Ders., D. Sätze von d. Parall. LP. 10, 56. — *Böttcher, Wie lang ist uns. Meter? LP. 10, 64. — v. Fischer=Benzon, Über geom. Multipl. LP. 19, 52. — Aufgaben bei: Diekmann, Üb. u. Aufg. Breslau 1887. — Plaßmann, Gymn. 4, Nr. 17. — *Börner, Geomet. Ansch. u. Zeich.=Unterr. in V. Pr. R.=G. Elberfeld 1887. — *E. Schulze, D. propäd. Unterr. in Geom. ZGW. 43, 425. — Bohle, D. vorber. geom. Unterr. in V. Pr. Crefeld 1889. — H. Müller, D. erste planim. Unterr. Pr. Charlottenburg 1889 u. 90, LP. 28, 77 u. 30, 72.

Papier, ein Faden, einige Drähte, ein zerlegbarer Holzkörper, eine zerschneidbare Frucht werden hier die besten Dienste thun. Hat der Schüler nun zuerst anschaulich den zur Behandlung kommenden Gegenstand kennen gelernt, so müssen ihn die Fragen des Lehrers veranlassen, sich über den Gegenstand seiner Anschauung auszusprechen; nicht in beliebiger Folge, sondern die Fragen müssen schon bei dem ersten Falle den Gang einschlagen, der am kürzesten zum Ziele führt, und der bis zu einem gewissen Grade für alle folgenden Gebilde beibehalten werden kann; das Zufällige ist dabei auszuscheiden, das Gemeinsame hervorzuheben und so zur Begriffsbildung vorzugehen. Am besten beginnt der Unterricht mit dem Körper, z. B. dem Würfel[1]), und abstrahiert aus demselben die geometrischen Formen, die überall im Anschluß an die Anschauung graphisch darzustellen sind; die durch letztere gewonnenen Begriffe sind in genauen und möglichst kurzen Definitionen auszudrücken. In der Entwickelung der einzelnen Gebilde und des Zusammenhanges ihrer notwendigen Eigenschaften, sowie etwa abzuleitender Lehrsätze ist eine genaue Reihenfolge einzuhalten, für welche der Gesichtspunkt bestimmend ist, daß dieselben sich naturgemäß aus- und nacheinander entwickeln, für einen lückenlosen Fortschritt unentbehrlich und dem Schüler durch Anschauung und unmittelbares Erkennen erfaßbar sind. Denn nur auf letzterem Wege gewonnene Kenntnisse haften fest im Bewußtsein und können wieder leicht in dasselbe gerufen werden, wenn sie momentan verdunkelt sind. Durch diese Forderung werden indessen einfache Beweise um so weniger ausgeschlossen, als es die Aufgabe des Unterrichts ist, von der Anschauung zum begriffsmäßigen Verständnisse überzuleiten; wo es geschehen kann, ist der Beweis durch sinnliche Demonstration, Drehung, Deckung, Konstruktion zu erbringen oder zu unterstützen. Der Unterricht schreitet stufenweise von der Geraden und Winkeln durch einfache Figuren (Dreiecke mit Transversalen, Vierecke mit Diagonalen ꝛc.) zu verwickelteren Figuren fort. Das Kriterium für diesen Fortschritt ist nicht mathematischen, sondern psychologischen Motiven zu entnehmen; denn Gebilde aus Geraden sind oft schwieriger als Kreise, verwickelte Operationen sowohl mechanisch als für das Gedächtnis schwieriger. Die Verbindung mit den übrigen Fächern läßt sich auch hier herstellen, indem aus dem topographischen Unterrichte Aufgaben gestellt werden und die klassische Ornamentik herangezogen wird; wie der Zeichenunterricht hier hilfreich werden, ja geradezu einen Teil der Aufgabe lösen kann, namentlich, wenn der Unterricht in beiden Gegenständen in derselben Hand liegt, wird bei

Konzentration.

---

[1]) Dies führen Fresenius, Die Raumlehre, und namentlich Kretschmer sehr schön aus.

diesem darzulegen sein. Endlich kann auch hier die Anwendung des Gelernten in schriftlichen Arbeiten erfolgen. Dies geschieht am erfolgreichsten in der Weise, daß ab und zu das Diktieren der Zeichnung vorgenommen wird[1]); die Schüler werden zugleich durch solche Aufgaben in sehr wirksamer Weise geübt, geometrisch zu lesen und umgekehrt aus der Sprache in die geometrische Darstellungsweise zu übertragen. Jedenfalls muß dieser Unterricht, wenn er erfolgreich sein soll, dazu gelangen, daß die Schüler imstande sind, Fragen und Aufgaben über das Lesen von Geraden, Winkeln und geradlinigen Figuren, sowie über Addieren und Subtrahieren derselben in einfachen Fällen zu beantworten und zu lösen, daß sie ferner solche Konstruktionen ausführen können, in denen Gerade gezogen und verlängert, Strecken aufgetragen und in gleiche Teile zerteilt, Parallelen gezogen, Kreisbogen mit gegebenen Halbmessern und Mittelpunkten beschrieben und geteilt werden sollen. Auch Errichtung von Perpendikeln, die verschiedenen Arten von Vielecken, die Winkel in und um den Kreis, Sekanten und Tangenten müssen ihnen geläufig sein. Von besonderer Wichtigkeit in diesem Unterrichte ist es, daß Fehler, Mißgriffe und üble Angewöhnungen von vornherein sorgfältig verhütet werden, und der Gebrauch von Zirkel, Lineal und Winkel vom ersten Anfang an richtig vor sich geht. Dies geschieht jeweils durch passende Unterweisung in Behandlung, Prüfung und Handhabung der Zeicheninstrumente; auch ist auf Pünktlichkeit und Sauberkeit mit peinlicher Strenge zu halten. Doch ist die Ausführung der Zeichnungen in Tusche oder Tinte nicht allgemein zu fordern. Für die Praxis empfiehlt es sich, den Maßstab der Zeichnung dem Schüler stets anzugeben, wobei für das Zeichnen an der Wandtafel der Decimeter, für das Heft der Centimeter die Einheit ist.

Wiederholungen.

Von großer Bedeutung sind in einem Unterrichte, in dem, wie in dem mathematischen, Glied an Glied gereiht wird, die Wiederholungen. Zum Teil bieten sich dieselben von selbst, indem in einem richtigen genetischen Verfahren bei der Entwickelung des Neuen stets das bisher Erlernte hervorgerufen werden muß. Aber dies kann doch immer nur einzelne, meist der Zeit nach näher liegende Kenntnisse betreffen, während die ferner liegenden der Verdunkelung um so mehr ausgesetzt sind. Um dies zu beschränken — beseitigen läßt es sich nicht völlig —, empfehlen sich von Zeit zu Zeit zusammenfassende Wiederholungen, welche sich aber auf einzelne Hauptergebnisse beschränken müssen, die sich in Gruppen vereinigen lassen. Je fester die einzelnen Glieder durch ein gemeinsames

---

[1]) Vgl. O. Fischer, Muster-Sammlung für das Linearzeichnen u. C. F. Hertter, Zeichnende Geometrie.

Band verbunden werden, desto eher läßt sich auf ihre Bewahrung im Bewußtsein rechnen. Auch hierbei ist es von großer Bedeutung, daß die inneren Beziehungen und Gründe fest erkannt sind; denn wenn auch das Resultat vorübergehend dem Gedächtnis entschwinden sollte, so läßt sich dasselbe immer wieder auf kombinierendem Wege gewinnen, während bei mechanischer Auffassung dasselbe vollständig verloren ginge. Kürzere Wiederholungen können an passend gewählte Aufgaben angeschlossen werden, wobei auch Übungen der Schüler im Umformen und Nachbilden von solchen förderlich sein können.

Mathematischer Unterricht.

Verteilung des Stoffes.

Der eigentliche mathematische Unterricht [1]) beginnt in Unter-Tertia, wo er in der Arithmetik die Grundbegriffe und die Grundoperationen mit allgemeinen Größen, in der Geometrie die Kongruenz der Dreiecke und Vierecke, die Sätze vom Kreis, welche auf der Kongruenz beruhen, und die dazu erforderlichen Konstruktionen umfaßt. Der Ober-Tertia fallen in der Arithmetik die Faktorenzerlegung algebraischer Ausdrücke, die Buchstabenbrüche und die Gleichungen ersten Grades mit einer Unbekannten, in der Geometrie die Gleichheit der Flächen, die Verwandlung und Berechnung der Figuren und eine reichhaltige Übung im Lösen geometrischer Aufgaben zu. In Unter II schließen sich die Gleichungen des ersten Grades mit mehreren Unbekannten, die Proportionen, Potenzen und Wurzeln an, während der Geometrie die Proportionalität der Linien, die Ähnlichkeit der Figuren und die Lösung geometrischer Aufgaben zukommen. In Ober II werden die Logarithmen [2]) im Anschluß an Potenzen und Wurzeln und die quadratischen Gleichungen mit einer Unbekannten als Vorstufe der quadratischen Gleichung mit mehreren Unbekannten abgehandelt, während in der Geometrie die Berechnung der regelmäßigen Vielecke und des Kreises, die Lösung geometrischer Aufgaben und die Elemente der ebenen Trigonometrie vorgenommen werden. Die Prima bringt die Arithmetik mit den quadratischen Gleichungen mit mehreren Unbekannten, die Progressionen, die Zinseszins- und Rentenrechnung, die Kombinationslehre und den binomischen Lehrsatz zum Abschlusse, während im geometrischen Unterrichte die Trigonometrie und die Stereometrie zur abschließenden Behandlung gelangen. Es kann hier dem Ermessen des Lehrers überlassen werden, auch einzelnes aus der Lehre von den Kegelschnitten analytisch zu behandeln [3]) oder einige Hauptsätze der synthetischen Geo-

---

[1]) Ausführliche Nachweise über Stoffverteilung u. darüber vorhandene Kontroversen giebt Reidt, Anl. z. math. Unterr. §§ 19 u. 20.

[2]) J. C. Böttcher, Eingang in die Logarithmen. Selbstentworfenes Logarithmentäfelchen. LP. 3, 84. — Th. Walter, Algebr. Aufg. u. LP. 32, 89. — Brenn, Lehre v. Logarithm. nach vorw. suchendem Lehrverf. Pr. Wipperfürth 1890.

[3]) Schubring, D. anal. Geom. auf d. Einheitsgymn. NJP. 136, 566.

metrie zur Darstellung zu bringen, wenn dadurch weniger eine Erweiterung als eine Zusammenfassung des früher Erlernten unter vereinfachende Gesichtspunkte herbeigeführt werden kann [1]).

Lehrverfahren im arithmet. Unterrichte.

Die Aufgabe des arithmetischen Unterrichts [2]) ist in erster Linie die Einsicht der Schüler in den Zusammenhang der Grundoperationen und in die Entwickelung der Zahlenbegriffe. Da jene schon im Rechenunterrichte mit einem Teile des arithmetischen Lehrstoffes bekannt geworden sind, so wird überall, wo dies geschehen kann, von dem bekannten Stoffe auszugehen sein, der hier die Stufe der Anschauung vertritt; der Unterricht hat diese anschaulich gewonnenen Kenntnisse zu begründen und zu erweitern und die Ziffern durch allgemeine Zeichen zu ersetzen. Die erste Erweiterung des Zahlbegriffes tritt durch die Einführung der negativen und gebrochenen Zahlen ein, die den Schülern deshalb auch recht klar gemacht werden müssen, da nicht selten der ganze spätere arithmetische Unterricht an der Unsicherheit in diesen Elementen krankt. Die Darstellung der negativen Zahlen durch Punkte der Zahlenlinie und eine ausreichende Zahl von erklärenden Beispielen (Vor- und Rückwärts-Bewegung

---

[1]) NL. bestimmen: „Der U III (3 St. w.): Arithm. 1 St. Die Grundrechn. mit absoluten Zahlen unter Beschränkung auf das Notwendigste. (Bei den Übungen sind auch Gleichungen 1. Grades mit 1 Unbek. zu benützen.) Planimetrie 2 St. Parallelogramme. Kreislehre, 1. Teil; für O III: Arithm. (S. 1 St., W. 2 St.). Gleich. 1. Grades mit 1 u. mehreren Unbek. (Dabei Übungen in der Bruchrechnung.) Potenzen mit positiv. ganzzahligen Expon. Das Notwendigste über Wurzelgrößen. Planimetrie (S. 2, W. 1 St.). Kreislehre, 2. Teil. Sätze über Flächengleichheit von Figuren. Berechnung der Fläche geradliniger Figuren. Anfänge der Ähnlichkeitslehre; für U II: Gleich. einschl. einfacher quadratischer mit 1 Unbek. Definition der Potenz mit negativem u. gebroch. Exponenten. Begr. d. Logarithm., Übungen im Rechn. mit 5stelligen Logarithmen. Berechnung des Kreisinhaltes u. -Umfangs. Definitionen der trigonometrischen Funktionen am rechtwinkl. Dreieck. Trigonometr. Berechnung rechtwinkl. u. gleichschenkliger Dreiecke. Die einfachen Körper nebst Berechnungen von Kantenlängen, Oberflächen und Inhalten; für O II: Die Lehre von den Potenzen, Wurzeln u. Logarithmen. Gleichungen einschl. der quadrat. mit mehreren Unbek. Arithm. u. geom. Reihen 1. Ordn. Abschluß der Ähnlichkeitslehre. (Goldener Schnitt, einiges über harmon. Punkte u. Strahlen.) Elem. Trigonom. nebst Übungen im Berechnen von Dreiecken, Vierecken u. regelm. Figuren; für U I: Wiederhol. d. arithm. Pens. d. früh. Klassen an Übungsaufgaben. Zinseszins- und Rentenrechnung. Die imaginären Größen. Vervollständigung der Trigonometrie (Additionstheoreme). Stereometrie nebst math. Geogr. d. Kugeloberfläche; für O I: Binomischer Lehrsatz f. ganze posit. Exponenten. Abschluß der Stereometrie. Der Koordinatenbegriff und einige Grundlehren von den Kegelschnitten."

Um einen Abschluß herbeizuführen, sind in NL. schon nach U II die Anfänge der Trigonometrie und Stereometrie verlegt. Über ihre Behandlung wird S. 48 angeordnet: „Die Trigonometrie ist möglichst anschaulich, d. h. geometrisch zu behandeln, und es sind nur die Formeln einzuüben, die sich auf die Funktionen eines Winkels beziehen und die zur Auflösung der Dreiecke unbedingt erforderlich sind. In der Stereometrie, bei der auf die Körperberechnung der Nachdruck zu legen ist, soll mit der Betrachtung einfacher Körper, wie Würfel und Prisma begonnen und zur Behandlung der wichtigsten Sätze über die Lage der Linien und Ebenen im Raume erst dann übergegangen werden, wenn das räumliche Vorstellungsvermögen der Schüler ausreichend geübt ist."

[2]) Reidt, D. Unterr. in d. Algebra. Z. f. math. u. naturw. Unterr. 3, 431. — Reichel, Darstell. d. Grundbegr. d. Arithm. Pr. Charlottenburg 1882. — Schuster, Z. Einführ. in d Arithm. LP. 8, 43; 11, 66.

eines Punktes, Steigen und Fallen des Thermometers, Vermögen und Schulden) kann das Verständnis derselben wesentlich fördern. Ein nicht vereinzelt auftretender Fehler wird darin begangen, daß eine zu große Anzahl von Lehrsätzen herbeigezogen und zu sehr in Einzelheiten eingegangen wird, die den Schüler nur verwirren, weil sie regelmäßig nicht zu völliger Sicherheit eingeübt werden können. Es sind nur die Sätze eingehend zu behandeln, welche zu einem lückenlosen Aufbau des Systems unumgänglich notwendig sind; die übrigen sind höchstens als Aufgaben zur Vertiefung der ersteren vorzunehmen. Die Sätze über die Teilbarkeit der Zahlen können sich auf diejenigen beschränken, welche für die Theorie des größten gemeinsamen Maßes und des kleinsten gemeinsamen Vielfachen nötig sind. Bei der Behandlung der Gleichungen[1]) wird der Ansatz immer Gelegenheit bieten, die Übung der Schüler im Schließen zu erhöhen, besondere Aufmerksamkeit wird aber der Besprechung der Lösungen zuzuwenden sein. Ebenfalls besondere Sorgfalt erfordert die Einführung in die Logarithmenrechnung, die nur dann für den Schüler Gegenstand sicheren Könnens wird, wenn er in der Schule durch Ausführung zahlreicher und vielseitiger Beispiele unter der genauen Kontrolle des Lehrers die erforderliche Gewandtheit in der Anwendung sich erwirbt. Wie man allmählich von den siebenstelligen Logarithmentafeln abgekommen ist und jetzt vorzugsweise fünfstellige, ja in einzelnen Fällen bereits vierstellige, benutzt, so wird es wohl mit der Zeit auch dahin kommen, letztere (die vierstelligen) ausschließlich beim Unterricht zu verwenden. Bei der Behandlung der quadratischen Gleichungen mit zwei Unbekannten kann man sich mit Vorteil der graphischen Darstellung bedienen, um die Zahl der Lösungen eines Systems auf anschauliche Weise zu finden; es werden dadurch oft gestellte Forderungen erfüllt und für einen später etwa folgenden Kursus der analytischen Geometrie wichtige Grundbegriffe gewonnen. In allen Klassen ist die Sicherheit im Rechnen durch fortgesetzte Übungen zu erhalten[2]).

Geometrie. Lehrverfahren.

Der Lehrstoff in der Geometrie[3]) muß sich auf diejenigen Lehrsätze

[1]) Krumme, Behandl. d. Gl. im Schulunterr. PA. 21, 81. — E. Wilk, Aufl. d. quadr. Gleich. LP. 5, 77. — J. E. Böttcher, Gleich. u. ihr Ansatz. LP. 23, 84.

[2]) NL. S. 47 f.

[3]) Verh. d. math.-naturw. Sekt. d. 37. u. 38. Phil.-V. Dessau u. Gießen 1884. 1885. — Kaiser, Einige Hauptpunkte d. geom. Unterr. Pr. Remscheid 1881. — *K. Becker, Z. Reform d. geom. Unterr. Pr. Wertheim 1880. — Pöhlitz, Der geom. Unterr. in IV. Pr. Kreuzburg 1877. — *H. Seeger, Die Elem. d. Geom. Schwerin 1860. — H. Schotten, Inh. u. Meth. des planim. Unt. Leipzig 1890. — M. Simon, Grundl. d. nichteuklid. Geom. Pr. Lyc. Straßburg i. E. 1891. — H. Müller, D. Verf. b. planim. Unterr. LP. 28, 77; 30, 72. — Gille, ebd. 32, 99. — Scheidemantel, D. Anf. in d. Planim. IV u. III. Pr. Torgau 1893. — Höbel, Zur Ref. d. planim. Unterr. bes. auf Realsch. Pr. Cassel R. R. 1890. — *Böttcher, Vorbespr. z. Aufg. d. Kreismessung. LP. 9, 56. — Reidt, Soll beim trigonom. Unterr. d. geom. oder das

beschränken, ohne welche das systematische Gebäude nicht aufzuführen ist; diese sind in kurzer und präciser Form zu geben[1]). Das Verfahren dabei ist ebenfalls heuristisch[2]). Die Schüler sollen die einzelnen Beweismomente selbst finden und sammeln, wobei die Fragestellung des Lehrers nur den Weig zeigt und möglichst viele zur Beteiligung heranzuziehen sind. Die bei dem Unterricht sich nach und nach ergebenden Beweismittel sind geordnet zusammenzustellen, um beim weiteren Aufbau des Lehrgebäudes an geeigneten Stellen Verwendung finden zu können[3]). Überall wird die Anschauung den Ausgangspunkt bilden und von hier erst zum abstrakten Satze fortgeschritten werden. So wird man vor der Behandlung der Kongruenzsätze die Dreiecke aus den betreffenden Bestimmungsstücken konstruieren lassen; ehe man den Pythagoreischen Lehrsatz allgemein beweist, wird man, zugleich der historischen Entwickelung folgend, die Richtigkeit desselben durch Anschauung an dem gleichschenkligen rechtwinkligen Dreieck zeigen. Im Anfangsunterrichte wird man auch mit Nutzen für die Schüler, wo man immer kann, den als bekannt vorausgesetzten Größen (Linien und Winkeln) bestimmte Zahlenwerte unterlegen und dadurch viele Sätze, die sonst schwerfällige Schlüsse nötig machen, in leichter Weise durch Rechnen finden lassen[4]). Bei den Beweisen sind die Schüler, je weiter der Unterricht dies gestattet, um so energischer daran zu gewöhnen, stets den elegantesten und zugleich einfachsten zu

---

arithm. Prinzip vorherrschen? Z. f. math. u. nat. Unterr. 7, 1. — Erler, über dass. Thema, ebd. 7, 435. — K. Zeidler, Trigonom. Sätze u. Aufg. Pr. Kottbus 1882. — Krumme, Benutz. u. Berücksicht. d. Krystallogr. b. Unterr. in d. Stereom. PA. 22, 289. — Ders., Aufg. z. Einführ. in d. astronom. Geogr., ebd. 22, 609. — H. Martus, Einleit. in d. Koordinat.-Geom. u. Übungen am Ende d. Unterr. LP. 2, 77. — *Erler, Der Würfel 1) als Ausgangspunkt der Raumlehre in IV, 2) als Wiederholung d. einleit. Kapit. der Stereom. in II, ebd. 3, 1. — K. Lackemann, D. symmetr. Lage v. Punkt u. Geraden (Entw. zu einer meth. Einführung in die Planimetrie), ebd. 4, 71. — *W. Wanzelius, Die Behandlung d. Lehrsatzes v. um- u. v. einbeschr. Kreise eines regelmäß. Polygons in O u. U III, ebd. 6, 33. — Tomascheck, Anschauungsunterr. in d. Stereom. (4. Gymn.-Kl.) — A. Wapienik, Bem. z. trigon. Unterr. an Mittelsch. Pr. Freistadt 1880. — Th. Lauda, Z. trigon. Unterr. an Mittelsch. Pr. Leitmeritz 1876. — E. Hartenstein, Gang d. Unterr. bei Einführ. in d. Trigon. LP. 17, 34. — Krumme, Ausw. d. Lehr- u. Übungsstoffes f. d. Stereom. PA. 29, 106. 675. — *Falke, Grundl. d. eb. Trigon. entwickelt an konkr. Aufg. JBwP. 20, 161. — Schaeffer, Geom. Unterr. auf psychol. Grundl. Pr. Buchsweiler 1883.

[1]) NL. S. 48: „So sind in der Planimetrie nur die für das System unentbehrlichen Sätze einzuprägen, alles andere ist als Übungsstoff zu behandeln."

[2]) Eine für den jüngeren Lehrer sehr förderliche Anweisung zum heur. Verfahren giebt Max Simon, Geom. f. h. Bürgerschulen u. Lehrerseminarien, 3. Aufl., Breslau 1888, eine eingehendere Behandlung Wittstein, Meth. d. math. Unterr. S. 18 ff. — Bartholomäi, D. genet. Meth. beim geom. Unterr. JBwP. 2, 158. — Korneck, Genet. Behandl. d. planim. Pens. d. IV. Pr. Kempen 1879. — Baur, D. heur. Meth. u. d. Ref. d. Euklid. Elem.-Geom. KBWS. 29, H. 11. 12. — J. Eckl, Vers. einer heur. Behandl. d. Geom. Pr. Dillingen 1874. — Falke, Die geom. Propädeutik als 2. Vorstufe d. Geom. JBwP. 18, 1. — *C. F. Hertter, Zeichnende Geom. 2. Abt. 1882 u. 83.

[3]) Vgl. H. Fenkner, Lehrb. d. Geom. Mit Vorwort v. Krumme. Braunschweig 1888.

[4]) So verfährt M. Simon a. a. O.

wählen, da gerade diese Forderung das Kombinationsvermögen am meisten übt, wobei sie zu klarer und scharfer Ausdrucksweise heranzubilden sind; jede Nachlässigkeit, Undeutlichkeit und jeder Versuch, durch zweideutige oder verschleierte Redeweise einer Unklarheit aus dem Wege zu gehen, ist zurückzuweisen; wo Verbesserungen notwendig sind, werden dieselben, wo es nur angeht, durch die Schüler selbst gegeben[1]). Ebenso sind nötig werdende Hilfskonstruktionen von denselben aufzufinden; ist dies nicht völlig erreichbar, so müssen sie wenigstens zur Mitarbeit herangezogen werden. Wenn größere Erweiterungen des Unterrichtsstoffes vorgenommen werden, für die ein Bedürfnis nicht vorhanden zu sein scheint, so ist dem Schüler an konkreten Beispielen die Notwendigkeit derselben vorzuführen und dadurch sein Interesse zu wecken. Zur Befestigung der Vorstellungen und zur Förderung der Vorstellungsfähigkeit für mathematische Gebilde und Verhältnisse empfiehlt es sich, den Beweis bei Wiederholungen gelegentlich aus dem Kopfe und ohne Figur an der Wandtafel führen zu lassen[2]). Wiederholungen namentlich zusammengehöriger Partieen nach stets wechselnden Gesichtspunkten werden sich bei dem strengen Zusammenhange des Systems nicht umgehen lassen[3]).

Aufgaben. Wenn das Wissen des Schülers in Können verwandelt werden soll, so müssen im geometrischen Unterrichte mit der theoretischen Entwickelung zahlreiche Aufgaben verbunden werden[4]): denn erst hier vermag sich der Bildungswert der Geometrie in seiner ganzen Ausdehnung zur Geltung zu bringen. Die Auffassung der Lehrsätze und die Reproduktion der Beweise kann sehr wohl erreicht werden und doch völlig unfruchtbar bleiben, indem es sich hier lediglich um gedächtnismäßige Auffassung handeln kann; erst wenn der Schüler die gefundenen Lehrsätze zur Lösung von Problemen zu verwenden vermag, hat er eine Förderung seines Urteils und seines Vorstellungsvermögens, aber auch seiner Selbstthätigkeit und damit seiner sittlichen Entwickelung erhalten. Damit er aber nicht in der Irre schweife, sind ihm die Grundsätze geometrischer Analyse kurz mitzuteilen, damit er mit den Hilfsmitteln der Konstruktion bekannt werde[5]). Aus diesem Grunde sind diese Übungen in den Unterricht zu verlegen. Doch sollen

---

1) Oppel, Einfluß d. math. Unterr. auf sprachl. Bildung. Z. f. math. u. nat. Unterr. 1, 394. — Reidt, Anleit. z. math. Unterr. § 17.

2) Hornemann, Schr. d. Deutsch. Einh.-Schulver. 1, 83.

3) Bezügl. d. eb. Trigon. vgl. Falke, D. Grundl. d. eb. Trigon. entwickelt an konkreten Aufg. JBwP. 20, 161, u. E. Hartenstein, Gang d. Unterr. bei Einführg. in d. Trigon. LP. 17, 34.

4) Hoffmann, Über schriftl. math. u. naturw. Schularbeiten. Z. f. math. u. naturw. Unterr., 1, 216. — v. Fischer-Benzon, D. geom. Konstruktionsaufg. Kiel 1885. — *G. Friedrich, Die Aufgabe als Basis d. geom. Unterr. Pr. Tilsit 1883.

5) Vgl. den Art. „Geom. Analysis“ in EgEW. 2^2, 938.

die Aufgaben, welche eine konstruktive Lösung gestatten, nicht die einzigen sein, sondern die Lösung durch Rechnung muß neben jenen auch zu ihrem Rechte gelangen. Die Aufgaben werden nach zwei Gesichtspunkten bemessen werden müssen; entweder stehen sie mit den einzelnen Lehrsätzen oder einzelnen Gruppen von solchen im Zusammenhange und sollen dieselben erläutern und anwenden, oder sie sind Konstruktionsaufgaben, welche allgemeine Auflösungsmethoden zur Anwendung bringen, die sich für größere Zusammenhänge von Aufgaben gebrauchen lassen. Während die ersteren an geeigneten Stellen in das System einzureihen sind, können die letzteren erst nach Erledigung größerer Abschnitte im Zusammenhang behandelt werden. Es wird von größerem Vorteil für die Schüler sein, wenn eine kleinere Zahl von Aufgaben allseitig beleuchtet, als wenn ein größerer Komplex weniger eingehend durchgenommen wird. Bei der Determination vieler Aufgaben wird es darauf ankommen, den Schülern die Vorstellung von der Starrheit der Figur zu nehmen und von Verschiebungen und Drehungen der einzelnen Elemente ausgiebigen Gebrauch zu machen. Namentlich die letzteren werden selten von einer größeren Anzahl von Schülern gelöst werden, und der Lehrer muß hier seine Anleitung in hinreichendem Maße eintreten lassen, um den Schülern durch stets mißlungene Versuche und Ansätze nicht das Interesse für den Unterricht überhaupt zu verleiden. Diese Übungen sind in allen Klassen beizubehalten. In der Stereometrie sind neben den Berechnungsaufgaben auch Konstruktionsaufgaben zu lösen. Um die Schüler zu befähigen, richtige stereometrische Figuren zu zeichnen, sind in den stereometrischen Unterricht die Anfangsgründe der Projektionslehre einzuflechten.

Wieviel von der analytischen oder synthetischen Geometrie in den Unterricht gelangen soll, darüber gehen die Ansichten[1]) der Fachmänner auseinander. Die analytische Behandlung der Kegelschnitte[2]) bietet den Vorteil, daß die Anwendung auf Probleme der Naturwissenschaft nahe liegt, während die Methode selbst eine neue Art der Untersuchung erschließt und eine bedeutende Wirkung auf die geistige Entwickelung im

Analytische oder synthetische Geometrie.

[1]) A. Seeger, Das math. Pens. d. 1. Kl., Elem. d. neuen Geom. Pr. Güstrow 1879. — Buchbinder, Die Behandlg. d. Kegelschnitte f. Schulen nach Steiner. Pr. Schulpforta 1878. 1880. — Sturm, Die neue Geom. auf der Schule. Z. für math. u. naturw. Unterr. 1, 474. — Krumme, D. Unterr. in d. analyt. Geom. PA. 31, 1.

[2]) NL. S. 47 bestimmen für OI „den Koordinatenbegriff und einige Grundlehren von den Kegelschnitten", u. S. 48: „Durch den Wegfall früher in O II u. I behandelter Abschnitte ergiebt sich auch die Möglichkeit, die Schüler der obersten Klasse in den besonders wichtigen Koordinatenbegriff einzuführen und ihnen in möglichst einfach gehaltener Darstellung einige Grundeigenschaften der Kegelschnitte klar zu machen. Selbstverständlich ist weder in analyt. noch in sog. neuerer Geometrie ein planmäßiger Unterricht zu erteilen. Einige Grundformeln der sphär. Trigonometrie, die zum besseren Verständnis der mathematischen Erdkunde erforderlich sind, lassen sich in einfacher Weise bei Betrachtung der dreiseitigen Ecke ableiten."

Gebiete der Mathematik zu üben vermag, indem dem Schüler die Zurückführung qualitativer Erscheinungen auf Größenverhältnisse verständlich wird. Im allgemeinen mag für diesen Unterricht der Grundsatz der richtige sein, daß er nur bei besonders guten Klassen am Platze ist, sich auf wenige Wahrheiten beschränkt und solche Punkte heraushebt, welche gewissermaßen eine Beleuchtung des früher Erlernten und eine Vereinfachung und Verdichtung des mathematischen Begriffs zu liefern vermögen.

Zusammenfassende Wiederholungen.

Mehrfach sind in der obersten Klasse Wiederholungen aus dem gesamten Gebiete der Mathematik angeordnet. Daß diese Bestimmung nicht so gemeint sein kann, daß alles, was im Laufe der gesamten Schulzeit zur Behandlung gekommen ist, nochmals wiederholt werde, versteht sich schon nach dem Ausdrucke und der Unmöglichkeit, dafür die Zeit zu finden, von selbst. Wie in jedem Unterrichte, so ist auch in der Mathematik vieles, was in dem Unterricht gelehrt wird, lediglich Hilfe für ein weiteres Ziel gewesen, und hat seine Aufgabe erfüllt, wenn dieses Ziel erreicht ist. Praktisch wird also die Aufgabe der letzten zwei Jahre vorwiegend zu berücksichtigen und auch hier nur das Schwierigere und sich Zusammengruppierende herauszuheben sein. Besitzt der Schüler die Hauptlehren sicher, so wird es ihm meist möglich, dem Bewußtsein entschwundene Einzelheiten wieder zu konstruieren; vor allem aber, wenn er auf der Schule eine reichliche Übung in Fertigung von Aufgaben erhalten hat, welche die erkannten Wahrheiten zur Anwendung bringen, wird sein mathematisches Denken ausreichend für die Zwecke der allgemeinen Bildung entwickelt sein.

Um dem Schüler die häusliche Wiederholung zu erleichtern, ist der Anschluß an ein Lehrbuch geboten [1]), dem der Gang des Unterrichts nicht sklavisch zu folgen braucht. Abweichungen von dem Gang des Lehrbuches und Musteraufgaben der verschiedenen Rechnungsarten mit vollständiger Lösung sind von dem Schüler in ein eigens dafür bestimmtes Heft einzutragen, das vom Lehrer in regelmäßigen Zwischenräumen durchgesehen wird. Den Lehrstoff von Stunde zu Stunde ausarbeiten zu lassen, ist eine unnütze und verwerfliche Belastung. Doch wird dadurch nicht ausgeschlossen, daß von Zeit zu Zeit kleine im Unterrichte behandelte Lehreinheiten zu Hause schriftlich dargestellt werden, um den Schüler an eine geordnete, präcise und korrekte Darstellungsweise zu gewöhnen. Namentlich empfiehlt sich dieses Verfahren, wenn es sich um zusammenfassende Darstellung verwandter Themen handelt.

[1]) Ausführlich behandelt diese Frage Reidt, Anleit. z. math. Unterr. § 21. 28.

Bei den häuslichen Aufgaben[1]), welche nicht ganz zu entbehren sind, um dem Schüler die nötige Sicherheit und Gewandtheit in Ausführung der Rechen- und Konstruktionsoperationen zu verleihen — wenn sie auch bei der den Hausaufgaben kurz zugemessenen Zeit beschränkt werden müssen — ist alles zu vermeiden, was eine zu große Arbeitslast auferlegt, ohne daß der geistige Gewinn dazu im richtigen Verhältnisse steht, also namentlich ausgedehnte Rechnungen und sehr verwickelte Ansätze, sowie Anwendungen von Lehrsätzen auf Konstruktionen, welche ein völlig selbständiges und kompliziertes Auffinden erfordern. Für die zeichnenden Aufgaben ist die größte Sorgfalt und Sauberkeit zu verlangen. Besondere Anwendung werden die der Trigonometrie und Stereometrie entnommenen Aufgaben finden, da sich hier Rechnen und Geometrie am besten in Verbindung setzen lassen und zugleich eine Anlehnung an die Unterrichtsstoffe der Physik und mathematischen Geographie stattfinden kann[2]). Haus-arbeiten.

Da in der Maturitätsprüfung die Gewöhnung an geistige Präsenz und die richtige Zeiteinteilung von wesentlichem Einflusse auf eine ruhige Arbeitsweise ist, so müssen die Schüler durch Abfassung von Schularbeiten, welche an diese Eigenschaften gewöhnen, Gelegenheit erhalten, sich in diesen Beziehungen zu entwickeln. Nützlich ist, vorausgesetzt, daß ihnen eine bestimmte Zeit für die Lösung der einzelnen Aufgaben festgesetzt wird, wenn immer mehrere Aufgaben gestellt und die Schüler angewiesen werden, falls ihnen eine Lösung nicht auf den ersten Anlauf gelingt, eine andere zu versuchen, da sie sich sonst zu lange aufhalten und mit ihrer Zeit ins Gedränge kommen. Oft gelingt beim zweiten Anlaufe ohne Mühe, was beim ersten, weil der Arbeitende sich in einen falschen Reihenverlauf verirrte, nicht zu erreichen war. Alle Aufgaben dürfen sich nur auf schon abgehandelten Lehrstoff beziehen. Sind dieselben nicht zu umfangreich, gut vorbereitet und so ausgewählt, daß der Schüler durch die Einfachheit der Resultate zugleich eine Bürgschaft für deren Richtigkeit erhält, so wird es, wenigstens in den unteren und mittleren Klassen, möglich, nach Anfertigung der Arbeit dieselbe mit den Schülern zu besprechen und dadurch etwa vorhandene falsche Bilder sogleich wieder zu verwischen. Zugleich geben solche Arbeiten, wie alle Schularbeiten, Schul-arbeiten.

---

[1]) Helmes, Die Behandl. d. schriftl. math. Hausarbeiten. Verh. d. math.-naturw. Sekt. d. 36. Phil.-V. Karlsruhe 1882. — Piper, Eine neue Meth. d. math. Unterr., bei welcher die häusl. Arbeiten wegfallen. NJP. 128, 171. — Reidt, Anl. z. math. Unterr. § 23. 24. — Nach NL. S. 66 sind „neben den regelmäßigen Klassenübungen höchstens alle vier Wochen selbständigere häusliche Ausarbeitungen von nicht zu großer Schwierigkeit zu fordern".

[2]) Große, D. Ineinandergr. des phys. u. math. Unterr. in II. LP. 30, 94. — Krumme, dass. PA. 34, 610.

dem Lehrer eine wertvolle Möglichkeit, in kurzer Zeit ein Gesamtbild von dem Wissen und Können einer Klasse sich zu verschaffen; selbstverständlich müssen diese Aufgaben sorgfältig durchgesehen und beurteilt werden.

Förderung besonderer Neigung zur Mathematik.

Es wird im Gymnasium nicht selten vorkommen, daß einzelne Schüler eine ausgesprochene Befähigung und auch Neigung für Mathematik haben. Der Unterricht vermag ihnen in dieser Beziehung nur das zu bieten, was für alle brauchbar ist. Aber es wird dem denkenden Lehrer nicht schwer werden, auch solchen Schülern in ihren Bedürfnissen gerecht zu werden, indem dieselben durch einen fakultativen Unterricht weiter in die analytische und synthetische Geometrie, sowie in die Differentialrechnung eingeführt werden. Deshalb sollten dem Lehrer, der den Primaunterricht erteilt, zwei Stunden wöchentlich in seinem Stundendeputat für solche Zwecke offen bleiben.

Beschränkung des Stoffes.

Daß innerhalb des jetzt im Unterrichte zur Behandlung gelangenden Stoffes mannigfach Beschränkungen und Ausscheidungen stattfinden können, wird von zuständiger Seite zugegeben, ohne daß indessen zur Ausführung derselben bis jetzt viel geschehen wäre. Namentlich das arithmetische Pensum, das ja auch nur einen geringeren Anspruch auf Förderung der formalen Bildung erheben kann, ließe sich beschneiden; zum Teil sind die umfangreichen Aufgabensammlungen mit ihren vielen künstlichen Aufgaben ein Hindernis.

Historische Notizen.

In allen Klassen, namentlich in den oberen, empfiehlt sich gelegentliche Mitteilung von Notizen aus der mathematischen Wissenschaft, um bei den Schülern die Vorstellung zu begründen, daß es sich auch hier um eine nach Tausenden von Jahren zählende Entwickelung der Wissenschaft handelt [1]).

Geometrie u. Arithmetik nach- oder nebeneinander?

Die Frage, ob die Unterrichtszeit das ganze Jahr hindurch gleichmäßig auf Arithmetik und Geometrie zu verteilen oder die eine Hälfte des Schuljahres ausschließlich der einen, die andere ebenso ausschließlich der anderen zuzuweisen sei, läßt sich in einer glattweg entscheidenden Weise nicht beantworten. Geht man von der Erwägung aus, daß sich Vorstellungen, welche längere Zeit teils in denselben, teils in verwandten Formen in dem Bewußtsein reproduziert werden, am festesten verbinden und daß alle kreuzenden und querenden Vorstellungen nur hemmen, so wird man sich für die zweite Anordnung entscheiden müssen. Ein gänzliches Zurückdrängen des arithmetischen Wissensstoffes ist bei dem geometrischen Unterrichte gar nicht möglich, wohl aber des geometrischen bei dem arithmetischen. Will man sich nicht zu dem Versuche entschließen,

---

[1]) P. Treutlein, D. gesch. Elem. im math. Unterr. d. h. Lehranst. Braunschweig 1889.

den mathematischen Unterricht in dieser streng konzentrierenden Weise zu erteilen, so müßte doch wenigstens angestrebt werden, immer größere zusammengehörige Gebiete des einen oder des anderen Stoffes konzentrisch zu behandeln und während dieser Zeit den einen Zweig ganz schwinden zu lassen. Bei manchen Lehren, z. B. der von den Logarithmen oder bei Einführung in die Trigonometrie wird eine solche Behandlung gar nicht zu umgehen sein. In Preußen, wo dem mathematischen Unterricht der Tertia nur drei Stunden zur Verfügung stehen, ist dies das beste Auskunftsmittel, um beide Zweige der Mathematik zur Geltung zu bringen.

b) Mathematik auf Realanstalten.

Das Pensum der vollständigen Realanstalten gelangt bei einem größeren Stundensatz nicht nur im Umfange weiter, indem die Grundlehren der synthetischen Geometrie, sowie die wichtigsten Reihen der algebraischen Analysis, die Elemente der beschreibenden Geometrie, der sphärischen Trigonometrie und der analytischen Geometrie der Ebene zur Behandlung kommen, sondern der Unterricht geht hier auch in ausgedehnterem Maße darauf aus, die Übung in der Anwendung der Sätze zu vertiefen[1]). Lehrstoff.

[1]) NL. verteilen f. Realgymn. u. Oberrealschule bezw. Realschule die Pensen folgendermaßen: „VI u. V wie beim Gymn.; IV Rechnen: Dezimalrechnung. Einfache und zusammengesetzte Regeldetri mit ganzen Zahlen und Brüchen (Aufgaben aus dem bürgerl. Leben). Anfänge d. Buchstabenrechnung. Planimetrie: Lehre von den Geraden, Winkeln, Dreiecken und Parallelogrammen. Einführung in d. Inhaltsberechn.; U III: Arithmetik: Die Grundrechnungen mit absoluten Zahlen, Bestimmungsgleichungen 1. Grades. Anwendung derselben auf Aufgaben aus dem bürgerl. Leben u. d. sogen. kaufmänn. Rechnen. Planimetrie: Kreislehre. Sätze über Flächengleichheit v. Fig. Berechn. d. Fläche geradliniger Fig.; O III: Arithmetik (2 St.): Lehre von den Potenzen u. Wurzeln. Gleichungen einschl. einfacher quadratischer mit 1 Unbek. Planimetrie (3 St.): Ähnlichkeit d. Fig. Berechnung regulärer Vielecke sowie des Kreisinhaltes u. -umfanges; U II: Das Wichtigste über Begriff und Anwendung d. Logarithmus nebst Übungen im logarithmischen Rechnen. Quadratische Gleichungen. Anfangsgründe d. Trigonometrie u. Berechn. v. Dreiecken. Die notwendigsten stereometr. Sätze über Ebenen u. Gerade; die einfachen Körper nebst Berechnungen von Kantenlängen, Oberflächen und Inhalten; O II: Schwierigere quadratische Gleichungen. Arithm. u. geom. Reihen 1. Ordnung. Zinseszins- u. Rentenrechnung. Lehre v. d. harmon. Punkten u. Strahlen, Chordalen, Ähnlichkeitspunkten u. Achsen, Konstruktion algebr. Ausdrücke. Goniometrie (einschl. d. Additionstheoreme) nebst schwierigeren Dreiecksberechnungen. Wissenschaftl. Begründung u. Ausführung der Stereometrie; U I: Kubische Gleich., dazu an Oberrealsch. nach d. Ermessen d. Fachlehrers Gleichungen 4. Grades u. Methoden z. angenäherten numerischen Auflösung von Gleichungen beliebigen Grads. Die wichtigsten Sätze über Kegelschnitte in element. synthetischer Behandlung. Sphärische Trigonom. nebst Anwendungen auf math. Erdkunde; O I: Element. Theorie der Maxima und Minima. Der binomische Satz für beliebige Exponenten. Dazu an Oberrealsch. die wichtigsten Reihen d. algebr. Analysis; ob und inwieweit dieses Gebiet auch an Realgymnasien zu behandeln ist, bleibt dem Ermessen des Fachlehrers überlassen. Analytische Geometrie der Ebene."

Auch hier ist in U II ein Abschluß herbeigeführt; hinsichtlich der Gestaltung des Unterrichts gelten die zum Lehrplan des Gymnasiums gemachten Bemerkungen. „Im allgemeinen ist darauf zu achten, daß überall auf Sicherheit der Kenntnisse und Gewandtheit in deren Anwendung das Hauptgewicht zu legen ist."

Methode. Bezüglich der Methode ist keinerlei Änderung erforderlich, da auch hier die logisch-mathematische Ausbildung der Hauptzweck des mathematischen Unterrichts ist[1]).

Historische Notizen. Aber wohl wird nach oben die Mitteilung von historischen Notizen einen größeren Umfang gewinnen können, und nach unten kann eine reich- *Übung.* lichere Übung eintreten, damit die Schüler nicht später durch mechanische Schwierigkeiten aufgehalten werden und sich unsicher fühlen. Auf den mittleren und oberen Stufen muß die Lösung praktisch und theoretisch interessanter Aufgaben dem Schüler jene Selbständigkeit und jene freie Verfügung über das mathematische Wissen verschaffen, welche namentlich *Wahl der Beispiele.* dem künftigen Techniker unbedingt nötig sind. Häufig werden sich dazu die Aufgaben aus dem Gebiete der Physik eignen, bei denen nur die Voraussetzung erfüllt sein muß, daß das Verständnis des Inhaltes vorhanden sei. Auf allen Stufen werden neben der Anregung der Denkthätigkeit für die Auswahl der Beispiele auch die praktische Brauchbarkeit und Wichtigkeit mit bestimmend sein dürfen.

Geometr. Zeichnen. Für das geometrische Zeichnen auf der unteren Stufe werden dieselben Grundsätze, wie für das Gymnasium, angewendet werden können; es wird dabei hauptsächlich einerseits auf das richtige Sehenlernen ankommen, ohne welches die darstellende Geometrie wenig Erfolg haben wird, andererseits wird die Fertigkeit im Gebrauche der Zeichenmittel anzustreben sein, deren Ergebnis die Reinheit und sorgfältige Ausführung der Zeichnungen sein muß; zur Bildung des Geschmackes ist hier das *Darstellende Geometrie.* klassische Ornament noch ausgedehnter zu verwenden. Die darstellende Geometrie der oberen Stufe[2]) hat die Schüler mit den Raumgesetzen welche für die Größe, Lage und Form räumlicher Gebilde gelten, bekannt zu machen und namentlich die Projektionslehre zu begründen und zur Darstellung geometrischer Körper zu verwenden[3]). Da die Entwickelung der hierzu erforderlichen Auffassung und die Ausbildung der letzterer ent-

---

[1]) W. Müller-Erzbach, D. math. Unterr. im Rg. mit Rücksicht auf die neuen Lehrpläne. COR. 10, 498, ZhU. 11, 337. 348. 356. — Instrukt. f. d. Unterr. an den Realschulen in Österr. S. 163. 280. — P. Caspari, D. math. Lehrst. d. II. Pr. Rprog. Oberlahnstein 1892.

[2]) Fr. Tilser, Zur Einf. in d. Anfangsgr. d. darstell. Geom. ZRW. 7, 75. 523. 581. — A. Flohr, Der Unterr. in d. beschreib. Geom. auf Rpr. Berlin, Doroth. R. 1870. — Nemetz, Noch einmal d. darst. Geom. ZRW. 3, 594. — Ambrósy, Z. Ref. d. Lehrpl. d. darst. Geom. ebd. 2, 577. — Kirchberger, Bem. zu d. Aufs. von Nemetz, ebd. 4, 14. — Nemetz, Spezielle Behandl. einiger Kapitel aus d. darst. Geom. ZRW. 4, 577. 641. — *Fr. Bergmann, Vorschl. z. Unterr. in d. darstell. Geom. an Oberrealsch., ebd. 8, 402. — Macher, Über darst. Geom. als Unterr.-Gegenst. PA. 27, 19. — Kramer, D. darst. Geom. im Realg. Pr. Halle Rg. 1890. — E. Busche, Grundz. einer rechn. Geom. d. Lage. Pr. Hansaschule Bergedorf 1890.

[3]) NL. S. 52: „Besonders ist im stereometr. Unterricht das Verständnis perspektivischen Zeichnens vorzubereiten und zu unterstützen.“ Die näheren Bestimmungen über geometrisches Zeichnen finden sich S. 60 u. 61 in dem Lehrplan für das Zeichnen.

sprechenden Darstellung sehr mühsam und zeitraubend sind, wenn nicht ein rein mechanisches Verfahren die Folge sein soll, so muß sich der Unterricht auf einen sehr geringen Stoff beschränken und sehr langsam und gründlich vorgehen. Auch die Wahl der Aufgaben erfordert viel Takt und große Erfahrung, wenn, was die Hauptsache ist, die Selbstthätigkeit der Schüler angeregt und ihr Vorstellungsvermögen entwickelt werden soll. Wohl nur an der Oberrealschule wird neben der Behandlung von Punkten, Geraden, Ebenen, Prismen, Pyramiden und Kegelschnittlinien auch die eingehende Darstellung des Cylinders, des Kegels und der Kugel möglich sein. Die Schattenlehre wird am richtigsten im Anschlusse an die einzelnen Gebilde behandelt. Es wird ausreichend erscheinen dürfen, im Anfange nur die orthogonale Projektion in Anwendung zu bringen und betreffs der übrigen Arten nur noch von der zentralen den Schülern Kenntnis zu geben. Hierbei kann das aus dem geographischen Unterrichte her bekannte Material über Kartenprojektionen erweitert werden. Der Unterricht geht, soweit als möglich, heuristisch vor, und die Hauptsache ist, daß der Schüler veranlaßt werde, sich alles, was zur Besprechung kommt, genau innerlich vorzustellen, aber auch seine Vorstellungen betreffs Größe, Lage und Gestalt zum sprachlichen Ausdruck zu bringen und durch Mittel der Anschauung zu versinnlichen, die möglichst einfach zu wählen und von den Zeichengeräten und Schulrequisiten zu entnehmen sind. In der Regel wird der Schüler nur insoweit zu den vom Lehrer auf der Wandtafel zu entwerfenden Zeichnungen heranzuziehen sein, als es ihm möglich ist, den Gang der Zeichnung anzugeben oder einzelne Teile derselben anzufertigen. Der Ausführung der Zeichnung ist eine ganz klarstellende Erörterung der zu suchenden Verhältnisse voraufzuschicken. Zur Veranschaulichung dienen in dem Anfangsunterrichte der darstellenden Geometrie größere Modelle, die aber, je weiter der Unterricht vorschreitet, desto mehr entbehrlich werden sollten. Die Anfertigung solcher Modelle kann und soll, nachdem ein Gebilde behandelt und zeichnend dargestellt ist, auch den Schülern selbst als Aufgabe gestellt werden, wenn sie imstande sind, dieselben selbständig herzustellen. Kann aber — was freilich ein ideales Ziel sein wird — der Unterricht ohne Modell das innere Vorstellen und Anschauen erreichen, so ist dies im Interesse einer richtigen Gewöhnung stets vorzuziehen. Von Hausaufgaben ist abzusehen, dagegen die saubere und sorgfältige Nachzeichnung dessen, was an die Wandtafel gezeichnet wird, zu fordern; diese Forderung muß um so mehr mit aller Energie durchgeführt werden, als auf der technischen Fachschule wenigstens Genauigkeit und Fertigkeit im geometrischen Zeichnen vorausgesetzt werden muß. Dadurch wird nicht

ausgeschlossen, daß dem Schüler im Unterrichte kleinere und einfachere Aufgaben gestellt werden, die ihn in selbstthätiger Lösung von Konstruktionen üben.

---

7. Die Naturwissenschaften.

§ 57. a) Die beschreibenden Naturwissenschaften [1].

Aufgaben d. Unterrichts. Die Aufgabe des naturwissenschaftlichen Unterrichts ist nach erziehlicher (formaler) Seite, die Anschauung zu bilden, die gewonnenen

[1] *DE.Pr. IX. 80. Ziel u. Meth. d. Unterr. in d. beschr. Naturw. u. Phys. — DE.Pm. V. 73. D. Unterr. in d. beschr. Naturw. auf G. u. R. — *DE.H. I. 76. Der naturw. Unterr. auf G. u. R. — *DE.Baden. I. 76. Gliederung d. naturw. Unterr. — *DE.Els.-Lothr. I. 78. Naturg. Unterr. — *DE.Pm. IX. 85. Unterr. in Naturb. auf G. u. R. nach Meth. u. Hilfsmitteln. — *DE.Ps. VIII. 88, S. 76. — *DE.Sch. VIII. 88, S. 82. — *Kirschbaum-Bail, Naturw. in EgEW. 5², 159. Naturg. ebd. 5², 97. — Verh. d. math.-naturw. Sektion d. allg. Deutschen Lehrerverf. in Kassel 1868 u. Berlin 1869. — Verh. d. naturw.-päd. Sektion d. Vers. deutsch. Naturf. u. Ärzte in Dresden 1868 u. Innsbruck 1869 u. ders. Haupt-V. Rostock 1873 (Virchow, Über d. Aufgabe d. Naturw. in d. neuen nation. Leben Deutschl.). — Verh. d. math.-naturw. Sekt. d. 26. Phil.-Vers. Würzburg 1868 u. d. pädag. Sekt. d. 27. Phil.-Vers. Kiel 1869 (NJP. 102, 193). — *Instrukt. f. d. Unterr. an d. Gymn. in Österr. S. 322. — Dies. f. d. Realsch. in Österr. S. 194. — Willmann, Didakt. 2, 162. — *Roßmäßler, Der naturw. Unterr. Leipzig 1860. — *Lottner u. Müller, Lehrpl. f. naturw. Unterr. Progr. Lippstadt 1865. — Godei in Richter, Päd. Jahresb. 1874 u. f. — Fresenius, Plan zu einem vorber. Unterr. in d. Naturk. Z. f. math. u. naturw. Unterr. 1, 89. — J. Smita, Lehrm. u. Lehrziel d. naturg. Unterr. an Gymn. Pr. Teschen 1875. — Jeiteles, Der naturg. Unterr. Wien. — Koch, Wie müssen die Naturw. verwendet werden, wenn sie d. Erziehungszwecke als Mittel dienen sollen? Pr. Erfurt 1870. — *R. Timm, D. Wert d. naturw. Unterr. f. d. form. Bild. Pr. Rsch. vor d. Lübeck. Thor. Hamburg 1893. — *E. Mach, Üb. d. psychol. u. log. Elem. im naturw. Unterr. ZPhU. 4, 1. — Lay, Psychol. Grundl. d. erzieh. Unterr. u. ihre Anwend. auf Naturg. Bühl 1892. — H. Reichenbach, Ziele u. Wege d. naturw. Unterr. Pr. Rsch. Frankfurt a. M. 1892. — *E. Loew, Die Stellung d. Schule z. naturw. Unterr. Berlin 1874. — C. Kraepelin, Unterr. in beschr. Naturw. In Pfalz, Pädag. Zeitschr. 1. Ser. 3. H. 1876. — *B. Schwalbe, Gesch. u. Stand der Methodik in der Naturw. Berlin 1877. — v. Freyhold, Krit. Beitr. z. Reform d. naturw. Unterr. f. Schulen. Leipzig 1879. — Dronke, Lehrpl. f. d. Naturw. Pr. Rg. Trier 1879. — *F. K. Noll, Der naturw. Unterr. am G. Pr. Frankfurt a. M. 1878. — Weber, D. naturw. Unterr. auf G. Pr. Hermannstadt 1878. 79. — Wolfgang, D. naturg. Unterr. Pr. Lyc. Straßburg i. E. 1875. — Heß, Der naturg. Unterr. auf Gymn., R. u. polytechn. Schulen. Hannover 1876. — Bergemann, D. sittl. Bedeut. d. naturg. Unterr. Minden 1884. — L. Blath, Die Bedeutung d. naturw. Unterr. f. d. Ausbild. auf G. Pr. Domg. Magdeburg 1884. — *Baenitz, D. naturw. Unt. an gehob. Lehranst. 2. Aufl. Berlin 1883 (mit reichen Litteraturangaben). — *Zwick, D. naturw. Unterr. 2. Aufl. Berlin 1884. — Petri, D. naturw. Unterr. an h. Lehranst. Pr. Luisen-Realg. Berlin 1884. — Beyer, Welche Stellung haben d. Naturw. im Unterr. einzunehmen? Leipzig 1885. — Münch, Über d. mit dem naturw. Unterr. zu verbindenden propäd. Übungen. Pr. Münster Gew. S. 1860. — F. Mühlberg, Zweck u. Umf. d. Unt. in d. Naturg. Jahresb. d. Ver. schweiz. Gymn.-Lehrer 1889. — Fahle, Der naturw. Unterr. auf G. Z. f. math. u. naturw. Unterr. 2, 1. — Hellmich, Der naturw. Unterr. auf Realsch. Z. f. math. u. naturw. Unterr. 2, 85. — Kober, Von d. naturg. Unterr. im Krauseschen Inst. Dresden, ebd. 1, 197 u. D. Naturg. im G., ebd. 5, 1. — Treutlein u. Erler, Zur Organisation d. naturkundl. Unterr., ebd. 7, 272 u. 440, u. Einige unmaßg. Vorschl. über d. naturw. Unterr. am G. ZGW. 23, 433. — Kleinwächter, Zur Frage d. naturw. Unterr.

Anschauungen zu Begriffen zu erheben, die Ursachen aufzusuchen und besonders für einzelne Fälle gefundene Gesetze mittels der Induktion auf eine größere Zahl analoger Fälle auszudehnen und so die Denkfähigkeit zu bilden, zugleich aber auch einen liebevollen und verständigen Verkehr mit der Natur anzubahnen, dadurch die ethische Entwickelung des Schülers nach dieser Seite hin zu fördern und namentlich sein Gefühlsleben mit der Intelligenz in Einklang zu bringen[1]). Materiell giebt er dem Schüler eine Reihe von Kenntnissen, ohne welche heute eine allseitige geistige Ausbildung und Beteiligung an der Kulturarbeit unmöglich ist. Die Summe derselben wird durch die Rücksicht bestimmt, daß durch sie das rechte Verständnis der Natur und der Stellung des Menschen in und zu derselben angebahnt werde.

Allgemeine Gesichtspunkte.

Die unmittelbare Anschauung und Beobachtung der Naturobjekte und der Naturvorgänge und die eigene Erzeugung der Vorstellungen von denselben ist jedenfalls derjenige Teil, welcher diesem Unterrichte sein ganz eigentümliches Gepräge verleiht. Durch sie wird der Schüler an richtiges körperliches Sehen gewöhnt und dazu erzogen, während er von Hause aus nur das Flächensehen und vielfach ungenaues und unvollständiges Beobachten sich angewöhnt hat. Jeder, der weiß, wie große Schwierigkeiten es z. B. dem Mediziner oder Zoologen macht, beim

Berlin 1875. — M. Wretschko, Zur Ref. d. naturw. Unterr. an Mittelsch. ZÖG. 12, 438; 20, 636. — Krit. Beitr. z. Reform d. naturw. Unterr. ZhU. 8, 225. 235. 241. — W. Zopf, Vorschlag zur Organisation des naturwissensch. Unterr. ZGW. 35, 417, *Über einen Hauptstreitpunkt in d. Organisat. des naturw. Unterr., ebd. 36, 273, Der V- u. IV-Kurs in meinem naturw. u. geogr. Ges.-Unterr. Pr. Rg. h. Geist Breslau 1890, u. Ein Lehrgang der Natur- u. Erdkunde f. h. Schulen. Breslau 1891. — Waigel, Unterr. in Naturg. an G. ZÖG. 34, 225. — Keferstein, Thesen z. naturw. Unterr. JBwP. 10, 71. — *F. Werneburg, D. naturg. Unterr. nach Lüben u. d. formal. Stufen, ebd. 15, 212. — Beyer, Die Naturk. im erz. Unterr. in Reins Päd. Stud. 4, 2, 9—14. — *F. C. Noll u. F. F. Hanstein, D. Schwerpunkt d. naturkundl. Unterr. Prot. d. 10. Gen.-Vers. d. Ver. von Lehrern an d. h. Unterr.-Anst. d. Prov. Hessen-Nassau. Dietz 1884, S. 7 ff. — *Piltz, Aufgaben u. Fragen f. Naturbeob. d. Schüler in d. Heimat. 3. Aufl. Weimar 1887. — Ders., Über Naturbeob. d. Schüler. Weimar 1882. — Scheller, Stud. über d. naturkundl. Unterr. in d. Erziehungsschule. Eisenach 1884. — *Rein, Pickel u. Scheller, Theorie u. Praxis d. Volksschulunterr. 4. Schulj. 104 ff. (mit sehr reichen Angaben an Litteratur u. Lehrmitteln). — *E. Schmidt, D. Entw. d. naturg. Unt. an h. Lehranst. Berlin 1886. — Pfitzner, Umf. u. Aufg. d. nat. Unt. an hum. G. München 1886. — E. Haufé, D. naturw. Bildung. Rhein. Bl. f. Erz. 1887, 427. — *M. Fischer, Z. Lehrpl. d. Naturg. LP. 11, 82. — *Kießling u. Pfalz, Wie muß d. naturg. Unterr. sich gestalten, wenn er d. Ausbild. d. sittlichen Charakters dienen soll? Braunschweig 1888. — Kollbach, Meth. d. ges. naturw. Unterr. an h. Lehranst. u. Volksch. — *H. Scherer, D. naturg. Unterr. nach d. h. Anforder. d. Wissensch. u. Päd. Die Mittelschule 2 Nr. 10. 11. — Pfuhl, D. nat. Unterr. im G. Pr. Mar.-G. Posen 1889. — Schlenker, D. naturg. Ansch.-Unterr. in d. unteren Klassen. KBWS. 1888 Nr. 9. 10. — Kränzlin, D. neu. (preuß.) Lehrpl. f. d. naturkundl. Unterr. ZGW. 47, 321. — Pietzker, dass. Z. f. d. Reform d. h. Schul. 4, 1. — Heermann, dass. in Z. f. math. u. naturw. Unterr. 23, 401. — Hilfsmittel f. Anfänger: Frick, LP. 18, 102. — Lehrbücher und Lehrmittel JHS. 1, 272; 2 B 252. 283 u. f.

[1]) Schön haben dies entwickelt Arendt, Technik d. Experimentalchemie S. LXVI ff., und Kießling u. Pfalz a. a. O. S. 9 ff. 15 ff.

Mikroskopieren sich an körperliches Sehen zu gewöhnen, begreift, welche Wichtigkeit dieser Unterrichtszweig dadurch erhält, und jeder, der an sich selbst verfolgt, wie vieles dem nicht geschulten Auge und Ohr, dem an genaue Beobachtung nicht gewöhnten Sinne an schärferen inhaltsreichen Vorstellungen entgeht, kann den Wert desselben für die Förderung der Wirklichkeit entsprechender Ansichten, Urteile und Schlüsse bemessen. Da der Unterricht, um dieses zu erreichen, von den Naturobjekten abhängig ist, so ist schon von selbst die Einteilung gegeben, daß im Winter vorwiegend Zoologie und Mineralogie, im Sommer Botanik vorgenommen wird. Vorwiegend, denn ein richtiger Naturunterricht, der darauf ausgehen muß, dem Schüler die Grundzüge einer wirklichen Naturgeschichte zu vermitteln, kann nicht rein systematisch verfahren, sondern muß suchen, die Beziehungen eines Objekts zu anderen Wesen und zu seiner Umgebung allseitig zu erörtern, die Zweckmäßigkeit im Baue der Lebewesen nachzuweisen und ihre Entwickelung durch die eigene Beobachtung den Schülern zum Verständnis zu bringen. Daß dieses alles für eine Reihe von zoologischen Objekten nur im Sommer geschehen kann, bedarf keiner weiteren Ausführung; umgekehrt kann eine Menge botanischen Stoffes im Herbst und im Winter behandelt werden [1]). So ist namentlich auf der unteren Stufe die Behandlung von Lebensgemeinschaften oder von Gruppen richtiger als die systematische Verteilung [2]). In allen Fächern dieses Unterrichts muß der Grundsatz maßgebend sein, daß für den Anfang möglichst große Naturkörper mit recht sichtbar und deutlich ausgesprochenen Erscheinungsformen zu wählen sind, die erst mit der fortschreitenden Gewöhnung durch kleinere, weniger stark ins Auge fallende Vertreter der Gattungen ersetzt werden dürfen; denn alle Sinne sind einer bedeutenden Verfeinerung durch Übung fähig. In gleicher Weise muß der Unterricht von Anfang an sehr langsam verfahren, sofort einen bestimmten Gang der Betrachtung einschlagen und diesen immer beibehalten; derselbe wird zum einen Teile durch den Gebrauch der speziellen Wissenschaft, zum anderen durch die Bedürfnisse des Unterrichts festgestellt. Um das eigene Beobachten und Sehen sofort beim Beginne des

---

[1]) NL. S. 54 halten leider die alte Trennung nach Sommer und Winter aufrecht und gestatten nur, wenn „das Sommersemester so zeitig beginnt, daß die Beschaffung geeigneter Pflanzen für den Unterricht noch nicht zu ermöglichen ist, die erste Zeit des Sommerhalbjahres auf Ergänzung und Wiederholung der zoologischen Lehraufgaben des Winterhalbjahres zu verwenden."

[2]) Junge, Der Dorfteich als Lebensgemeinsch. Kiel 1885, Die Kulturwesen der deutschen Heimat. Kiel 1891, u. Beitr. zur Methodik d. naturkundl. Unterrichts. Langensalza 1893. — *Kießling u. Pfalz a. a. O. S. 41 f. — Ähnlich Zopf, Der naturw. Gesamtunterr. S. 12 ff. 36 ff. — Für den Inhalt eines solchen Unterrichts vgl. Dörpfeld, Repetit. d. naturk. u. hum. Realunterrichts. Gütersloh 1881. — Für eine Stadt entwirft — freilich äußerliche — Lebensgemeinschaften *Fischer, LP. 11, 82.

Unterrichts recht intensiv entwickeln zu können, ist es unumgänglich, daß jeder Schüler ein Exemplar des zur Beobachtung stehenden Gegenstandes vor sich habe.

Botanik.

Allen diesen Forderungen kann teilweise nur allein, teilweise wenigstens leichter durch den botanischen Unterricht[1]) entsprochen werden, der auf den meisten deutschen Anstalten, wo der Beginn des Schuljahres mit Ostern stattfindet, ganz von selbst den Anfangsunterricht bilden wird. Bestimmend für die Wahl der Objekte kann hierbei selbstverständlich nicht die Rücksicht auf das System, sondern nur die Blütezeit und das Vorkommen in der Heimat sein; ebenso einleuchtend wird das Verlangen sein, daß mit einer phanerogamen Pflanze der Unterricht begonnen wird (Tulpe, Crocus, Kaiserkrone). Doch wird dabei auch dem Einflusse auf Gemüt und Phantasie, dem Interesse, welches die Objekte erregen, und ihrem praktischen Nutzen Rücksicht getragen werden müssen, was am besten dadurch erreicht wird, daß die Flora und beim zoologischen Unterrichte die Fauna des Schulortes und aus ihr wieder zunächst Arten berücksichtigt werden, welche durch ihre Bedeutung, durch den Nutzen oder Schaden im Haushalte des Menschen und der Natur hervortreten. Aber da der übrige Unterricht doch ebenfalls eine Reihe von Vorstellungen schafft, und zoologische Gärten und Wintergärten und ähnliche Anlagen auch schon die Aufmerksamkeit auf Fremdländisches gelenkt haben, so wird auch dieses nicht auszuschließen sein, namentlich wenn der übrige Unterricht dazu auffordert[2]).

Voraussetzungen d. Unterrichts.

Voraussetzung bei diesem Unterrichte ist, daß jeder Schüler die zu beobachtende Pflanze in der Hand hat; vor ihm liegen Lupe (Nadel, Pincette) und Messer, welche für die eigene Betrachtung völlig unentbehrlich sind und, da hierdurch keine pekuniäre Belastung entstehen kann,

---

[1]) Lüben, Anweis. zu einem method. Unterr. in d. Pflanzenk. 6. Aufl. Halle 1879. — E. Loew, Über ält. meth.-didakt. Schrift. d. botan. Litterat. ZGW. 31, 673. — Ders., Der bot. Unterr. an h. Lehranst. Bielefeld u. Leipzig 1876. — Klaus, Lehrpl. u. Meth. d. botan. Unterr. an Realsch. Progr. Reichenbach i. V. 1893. — Bochmann, Zum Unterr in d. Botan. JBwP. 7, 168. — L. Weis, Bemerk. zum Unterr. in d. Bot. mit bes. Berücksicht. d. Notw., d. Unterr. durch Beschränk. auf ein natürl. System zu entlast. PA. 25, 262. — H. Müller, Beitr. zur Meth. d. botan. Unterr. in VI u. V. Pr. Cöslin 1879. — Köstler, Über d. Unterr. in der Naturk. u. bes. in der Botanik. Pr. Naumburg 1884. — Schenk, Der naturkundl., bes. d. bot. Unterr. am G. Pr. Hadamar 1885. — Standfest, D. bot. Unterr. im Spätherbste. ZRW. 7, 463. — 'F. Werneburg, Der Steinpilz, Hexenpilz, Feld-Blätterpilz u. Knollen-Blätterpilz (Präpar.). JBwP. 17, 238. — R. Schröder, Die Kartoffel. Eine naturw. Lektion in U III. LP. 2, 37. — *Schickhelm, Lamium maculatum, ebd. 10, 44. — Fischer, Lernstoff f. d. Unterr. in Bot. auf h. Schulen nach Stufen eingeteilt. Pr. Hansasch. Bergedorf 1886 u. 88.

[2]) NL. S. 54: „Zu behandeln sind vorzugsweise die Vertreter der einheimischen Tier- und Pflanzenwelt, daneben aber auch einzelne besonders charakteristische Formen fremder Erdteile.“ — Ein anderer nicht weniger praktischer Gang bei Müller im Pr. Lippstadt 1865 und Youmans, Anfangsgr. d. allg. Bot. Berlin.

im Besitze jedes Schülers sein müssen. Zur Beschaffung der Exemplare müssen große Städte unbedingt Schulgärten haben, in welchen, der Jahreszeit entsprechend, die Pflanzen für die Schulen zu züchten sind; die hierfür in Berlin, Posen u. a. O. bestehenden Einrichtungen sind mustergültig[1]). An kleineren und mittleren Orten wird die Sammelthätigkeit der Schüler, teils einzelner, teils in gemeinsamen Exkursionen, an denen die Teilnahme obligatorisch sein muß, das nötige Material beschaffen. Jüngere Lehrer übersehen hierbei nicht selten, indem sie einzelnen Schülern die Auflage machen, für die nötige Anzahl von Exemplaren zu sorgen, daß sie dieselben mit der Feld- und Waldpolizei in Konflikt bringen, aber auch ebenso oft die Gefahr herbeiführen, gewisse Pflanzen an bestimmten Standorten völlig auszurotten. Gute, in richtigen Farben dargestellte Abbildungen dürfen nur aushilfsweise benutzt werden, wenn es sich um Vergleichung mit fremden oder seltenen Pflanzen handelt; das früher eine so große Rolle spielende Schulherbar bleibt den Schülern meist nutzlos, außer wenn es sich auf ein Klassenherbar beschränkt, welches die in der betreffenden Klasse zur Behandlung gelangenden Pflanzen enthält. Recht förderlich kann sich eine Einrichtung erweisen, welche auf einen unter Glas zu bringenden Rahmen (vgl. S. 671) die Pflanzen gruppiert. Man gewinnt dadurch ein bei der Wiederholung und bei der Zusammenfassung ganzer Familien verwendbares Material; auch lassen sich die für den Unterricht mitzubringenden Pflanzen hier den Schülern vorher genügend zur Anschauung bringen.

Unterrichtsverfahren.

Das Unterrichtsverfahren ist überall auf die Selbstthätigkeit des Schülers berechnet, da nur das für seine Anschauung vorhanden ist, was er mit eigenen Augen sieht, mit seinen Händen zerlegt und mit seinem Verstande durch Vergleichung und Ausscheidung des Unwesentlichen zu Begriffen fortbildet[2]). Es wird also in diesem Falle heuristisch-genetisch sein müssen. Die Schüler nehmen alle zugleich das Exemplar zur Hand, von dessen Vollständigkeit und Brauchbarkeit der Lehrer sich vorher überzeugt hat[3]). Dann beginnt nach Angabe des Zieles und

---

[1]) Die Versorgung städt. Schulen m. Pflanzen. PA. 21, 60. — Zwick in d. S. 660 A. 2 citirten Schrift. — Rothe, Beschaffg. v. frisch. Pflanzen. ZRW. 11, 143. — Verf. d. pr. Kult.-Min. v. 29. Nov. 1889 CB. 1889, 734 f. — *Pfuhl, Pr. Marieng. Posen 1889 u. 1893. — Esser, Pr. Rg. Köln 1891 u. 1893. — O. Lehmann, D. städt. Pflanzengarten u. d. Schulgarten des Rg. Altona u. ihre Verwend. im Unterr. Pr. Rg. Altona 1893. — Erb, D. Schulgarten des Rg. Gießen. Pr. Gießen Rg. 1892. — Krause, Anl. u. Einr. bot. Schulg. Pr. Gleiwitz 1893.

[2]) Bei Rein, Pickel u. Scheller, Theor. u. Prax. d. Volksschulunterr. 4. Schulj. S. 154 ff. finden sich Beispiele für Durchführung der Zillerschen Formalstufen in diesem Unterrichte.

[3]) Etwas abweichend ist der Gang bei Zwick a. a. O. S. 77 ff., für Lehrer brauchbar der bei Rein, Pickel u. Scheller a. a. O. 4. Schuljahr S. 139 f. aufgestellte. — Gute Beispiele bei Kießling u. Pfalz a. a. O. S. 64 ff.

Hervorrufung, Berichtigung und Ordnung der vorhandenen Vorstellungen die Betrachtung, der natürlichen Entwickelung entsprechend von unten nach oben[1]). Die einzelnen Teile, welche jeweils der Besichtigung unterworfen werden, werden von dem Exemplare abgeschnitten, mit Nadel und Messer zerlegt und unter die Lupe genommen. Wenn jeder Schüler beim Beobachten auch versucht, das Beobachtete mit einigen, wenn auch noch so mangelhaften Strichen zu Papier zu bringen, so schärft dies die Beobachtung in ganz hervorragendem Maße und bildet zugleich für den Lehrer die beste Kontrolle dafür, daß der Schüler wirklich das gesehen hat, was er sehen soll[2]). Den Gang der Betrachtung bestimmen die Fragen des Lehrers, die auf den Gedankengang des Schülers eingehen und durch richtige Führung den Irrenden auf den rechten Weg hinleiten müssen. Hauptsache dabei ist, daß die Aufmerksamkeit dem Schüler hierbei zur Gewohnheit wird, damit das Wesentliche herausgefunden und nichts Beachtenswertes übersehen werde. Hierbei werden die wesentlichen Teile, besonders solche, welche nicht klar und deutlich angeschaut werden können, von dem Lehrer, später auch von befähigten Schülern an der Wandtafel gezeichnet, wobei es sich nur um Skizzen, nicht um schön ausgeführte Bilder handelt. Ist ein Teil absolviert, so beschreiben ihn die Schüler nochmals im Zusammenhange; dies ist der beste Beweis für den Lehrer, daß dieselben dem Unterrichte gefolgt sind und den nötigen Gewinn daraus erhalten haben. Ist die ganze Pflanze analysiert, so müssen die Schüler nun die gesamte Betrachtung wiederholen, wobei auf genaue Beschreibung und Bezeichnung, klaren Ausdruck und gute Reihenfolge in der Angabe der Merkmale zu halten ist. Letzteres ist nicht unwesentlich, da jene erst lernen müssen, wie, wo und in welcher Aufeinanderfolge sie beobachten sollen. Wenn die Pflanze nach ihren Eigentümlichkeiten in Bau und Leben aufgefaßt und eventuell von verwandten deutlich geschieden ist, so wird sie in ihrem Verhältnisse zum Menschen (ökonomische, medizinische Verwendbarkeit, Schönheit, Harmonie, Wirkung in der Landschaft, nach ihrer Verwendung in Sage, Poesie, Geschichte, Bedeutung für die Kultur), nach Standort und Klima in den gegenseitigen Beeinflussungen, in dem Verhältnisse zu anderen Pflanzen (Beschattung, Schmarotzer) und zu

---

[1]) Anders Rein, ebd. a. a. O. S. 152. — Eine gute typische Disposition giebt Zwick, D. naturw. Unterr. S. 69: a) Name u. Art; b) Körperbeschaffenheit: 1. Achsenorgane: Wurzel, Stengel, Größe. 2. Anhangsorgane: Blatt, Blüte, Frucht; c) Standort u. Blütezeit; d) Kultur u. Entwickelung; e) Nutzen u. Schaden. Verwandte.

[2]) NL. S. 54: „Dabei sind die Schüler auf allen Stufen im einfachen schematischen Zeichnen des Beobachteten zu üben."

Tieren betrachtet werden, wobei die Schüler unter Leitung des Lehrers alles finden, was ihnen erreichbar ist[1]).

Überhaupt darf der Lehrer bei diesem Unterrichte nicht vergessen, daß er auch in eminentem Maße Sprechübung werden kann, bei der es sich darum handelt, den Schüler in richtiger Weise in das Wesen der Beschreibung einzuführen und ihn so mit einem recht wesentlichen Teile deutscher Darstellung früh bekannt und vertraut zu machen.

Ist die Beschreibung der Pflanze soweit sichergestellt, daß die meisten Schüler sie ohne Anstoß zu wiederholen vermögen, so empfiehlt es sich, zur Übung im inneren Sehen einzelne Teile oder auch das Ganze ohne Exemplar und ohne Abbildung beschreiben und nachher zeichnen zu lassen, wobei auch der Lehrer an der Wandtafel in der Art zeichnet, daß die Schüler ihm gleichsam die Zeichnung diktieren und dann selbst zeichnen. Dafür eignen sich besonders Blüten-Quer- und -Längsschnitte (Diagramme). Man darf nicht glauben, daß diese Versuche unbedingt schlecht ausfallen müssen, sondern im Gegenteile, sind nur die Verhältnisse richtig gewählt und den Schülern durch Erinnerung an bekannte Körper (Ei, Kartoffel, Nuß ꝛc.) versinnlicht, so zeichnen alle durchaus befriedigende Bilder. Sie beweisen dadurch, wie unrationell der Zeichenunterricht verfährt, der sie monatelang an das Problem des geraden Striches festnagelt, das sie doch nicht lösen, und dessen Unlösbarkeit ihnen den Unterricht, zum Glück nicht immer das Zeichnen verleidet. Es bedarf hier nur eines Hinweises, welchen Vorteil Auge und Hand in diesem Unterrichte erhalten könnten, wenn das Zeichnen und der naturwissenschaftliche Unterricht in einer geschickten Hand lägen. Dies brauchte kein akademisch gebildeter Maler oder Künstler zu sein, sondern ein denkender Lehrer, der die Energie besäße, sich von der herrschenden, gedankenlosen Zeichenmanier frei zu machen, und der zeichnerisch genug gebildet wäre, um die Schüler in die einfachen Gesetze der Perspektive, zunächst nur experimentell, einzuführen und ihr Auge für die Betrachtung der Natur zu schärfen. Dabei wäre ein Augenmerk auch darauf zu richten, daß der Schüler schematische Aufrisse (Quer- und Längsdurchschnitte) durch Tier- und Pflanzenkörper verstehen lernt.

Daß der Schüler bei der Betrachtung und Beschreibung auch in die botanische Terminologie eingeführt werde, ist selbstverständlich, aber die Lehrbücher scheinen doch hierin des Guten zu viel zu thun, indem sie eine Menge fremd und sonderbar klingender Bezeichnungen häufen, die sich

---

[1]) Pfuhl, Welche Bezieh. finden statt zwischen d. äußeren Form einer Pflanze u. d. Art ihrer Bestäubung? LP. 17, 94.

für den Anfangsunterricht noch recht gut durch deutsche Bezeichnungen ersetzen ließen.

Es kommt nicht darauf an, daß in dem Sextakursus sehr viele Pflanzen den Schülern bekannt werden[1]), wohl aber darauf, daß sie von den 8—10 Vertretern, welche sie in dieser Klasse vorgeführt erhalten, nicht nur eine ganz feste und genaue Vorstellung haben und über ihre Beziehungen zu anderen Pflanzen, Tieren, Menschen ꝛc. völlig klar sind, sondern daß sie auch dieselben so präcis zu beschreiben vermögen, daß der Zuhörer eine genaue Vorstellung sich zu bilden imstande ist. Da dies sehr viel Sehen und Sprechen voraussetzt, so wird die Zahl der Pflanzen kaum höher, bei gering beanlagten Jahrgängen nicht so hoch gegriffen werden können. Aufgabe der VI.

Quinta und Quarta[2]) können eine größere Zahl von Vertretern vorführen, und es wird sich wohl in diesem Kurse leicht Gelegenheit finden, Repräsentanten der wichtigsten Familien eines natürlichen oder künstlichen Systems auszuwählen. Schon in Sexta mußte an den wenigen Vertretern das Moment der Vergleichung benutzt werden, um die einzelnen Betrachtungen und Wahrnehmungen zu Begriffen zu erheben; hier wird die vergleichende Thätigkeit hauptsächlich dazu verwandt, um die morphologischen Begriffe zu gewinnen, in V und IV dagegen, um den Schülern das Verständnis systematischer Zusammenfassung zu erwecken und Reihen- und Gruppenbildungen vorzunehmen. Dies geschieht, indem gemeinsam die Merkmale aufgesucht werden, wobei das Wesen von über- und untergeordnetem Begriff, von Inhalt und Umfang der Begriffe, von Einteilung und Einteilungsgrund nebenbei und ohne besondere Pflege geläufig wird[3]). Ein System mit allen seinen Chikanen dem Schüler vorzuführen oder gar einzuprägen, wäre weder möglich, noch hätte es einen Zweck; des Segens systematischer Zusammenordnung kann er doch teilhaftig werden, wenn die Hauptgruppen nach ihren charakteristischen Merkmalen zusammengefaßt und eingeprägt und überall — nach unten V u. IV.

---

[1]) Über die Zahl der im Unterrichte aufzunehmenden Objekte giebt Zwick a. a. O. 62 ff. eine verständige Zusammenstellung. — NL. S. 52: „Beschreibung vorliegender Blütenpflanzen; im Anschluß daran Erklärung der Formen und Teile der Wurzeln, Stengel, Blätter, Blüten, leicht erkennbaren Blütenstände und Früchte"; u. S. 53: „Das Hauptgewicht ist nicht sowohl auf einen großen Umfang des Lehrstoffes als auf dessen unterrichtl. Durcharbeitung zu legen."

[2]) NL. S. 53: V: „Vollständige Kenntnis der äußeren Organe der Blütenpflanzen im Anschluß an die Beschreibung und Vergleichung verwandter, gleichzeitig vorliegender Arten. Übungen im einfachen schematischen Zeichnen des Beobachteten wie in den folgenden Klassen; IV: Vergleichende Beschreibung verwandter Arten und Gattungen von Blütenpflanzen nach vorhandenen Exemplaren. Übersicht über das (?) natürliche Pflanzensystem. Lebenserscheinungen der Pflanzen."

[3]) Ein schönes Beispiel bei Zwick a. a. O. S. 45 ff.; besonders aber *M. Fischer, LP. 11, 91 f.

für die Arten, nach oben für die Klassen — Typen hergestellt werden[1]). Denn nur durch letztere und ihre Verbindung wird der Unterricht sich seinem Endziele nähern, die Natur als ein von den gleichen Grundgesetzen beherrschtes Ganzes darzustellen. In IV kann man schon in der Botanik auf die biologischen Verhältnisse näher eingehen und besonders die Beziehungen zwischen Blumen und Insekten hervorheben. Noch ausführlicher kann dies in Tertia geschehen, nachdem in Quarta die Insekten selbst näher betrachtet worden sind.

III. Der Tertia-Kursus kann, nachdem die drei unteren Klassen eine massenhafte Betrachtung geschaffen haben, nun auch in die Anatomie und Physiologie der Pflanze eintreten[2]). Schon die zu Gebote stehende Zeit und die schwierige Betrachtung der Körper unter dem Mikroskope, ohne welche der gesamte Unterricht in der Luft stehen würde, die aber einer förmlichen Anleitung und reichlicher Übung bedarf, gestatten keine große Ausdehnung, vielmehr ist die Behandlung auf die allerwichtigsten Hauptsachen vom Bau der Organe und vom Verlaufe des Lebensprozesses zu beschränken[3]). Von der entscheidendsten Bedeutung für den Erfolg des Unterrichts ist, daß der Lehrer sich wirklich auch die Überzeugung verschafft, daß die Schüler richtig das gesehen haben, was sie sehen sollten; hierfür wird das Zeichnen des Beobachteten das beste Kriterium abgeben. In dieser Klasse wird auch der Platz sein[4]), die Schüler in ein natürliches System durch Zusammenfassung des früher Erlernten einzuführen, bei den Exkursionen einige Pflanzen unter Anleitung einer guten Flora selbst bestimmen zu lassen, sowie sie auf die Bedeutung und Stellung der Pflanzen im Weltganzen, ihre Beziehungen zum Menschen hinzuweisen und gelegentlich auf die urweltliche Pflanzenwelt einen Blick zu werfen. Wie gerade die letztere Aufgabe zu den Elementen der Geologie und Paläontologie hinüberleitet, so werden die im Geographie-Unterrichte der Tertia eintretenden zusammenfassenden Betrachtungen über das Erdganze der rechte Ort sein, um den Gewinn des botanischen und des mineralogischen Unterrichts zu verwerten und die hier gewonnenen Ergebnisse durch neue Eingliederung und Association zu befestigen.

Sammlungen und Exkursionen. Schon oben wurde bemerkt, wie der Sammeltrieb der Jugend für den Unterricht fruchtbar gemacht werden kann. Doch ist dabei noch weitere

[1]) Vgl. Zwick a. a. O. 49 ff. — Gegen das Linné'sche System Buchenau im Pr. Realsch. Bremen 1890.

[2]) H. Luther, D. Pflanzenleb. als Unterr.-Gegenst. auf d. G. Pr. Hohenstein 1893.

[3]) NL. S. 53: U III: „Beschreibung einiger schwierigerer Pflanzenarten zur Ergänzung der Erkenntnisse in Formenlehre, Systematik und Biologie. Besprechung der wichtigsten ausländischen Nutzpflanzen. Einiges aus der Anatomie und Physiologie der Pflanzen, sowie über Kryptogamen und Pflanzenkrankheiten."

[4]) NL. weisen diese Aufgabe schon der IV zu.

Ausdehnung nicht nur möglich, sondern sogar geboten. Hier muß man sich bezüglich der von den Schülern anzulegenden Herbare von den in diesem Punkte verbreiteten Übertreibungen und Überschätzungen fern halten und stets eingedenk sein, daß die beste getrocknete Pflanze nur ein Surrogat ist, das heute der vollendeten Technik in der Darstellung farbiger Bilder gegenüber ziemlich wertlos, und daß die auf die Anlage verwandte Zeit verschwendet ist. Dagegen müßten botanische Ausflüge recht oft gemacht werden, um die lebendige Flora des Schulortes kennen zu lernen. Nur mit einem Worte sei darauf hingewiesen, wie diese nicht nur gesundheitlich äußerst wertvoll sind, sondern wie der Lehrer auch an denselben ein wirksames Mittel besitzt, ethisch den Schülern näher zu treten und neben der Übung ihrer Sinne und der Gewöhnung an ein aufmerksames und zielbewußtes Wandern sie an einen liebevollen Verkehr mit der Natur heranzuführen[1]). Insbesondere aber wird die für den naturgeschichtlichen Unterricht so wichtige Herstellung von Gruppen und Lebensgemeinschaften nur durch Beobachtungen in der freien Natur gelingen[2]). Wenn erst dieser Beobachtungsunterricht im Freien systematisch betrieben wird, so wird er ein ausgezeichnetes Mittel bieten, um die innere Verknüpfung des naturwissenschaftlichen, geographischen und Zeichenunterrichts herbeizuführen[3]).

Der Unterricht in der Zoologie[4]) läuft in den drei ersten Jahres- Zoologie. kursen dem in der Botanik parallel, und in Unter- oder Ober-Tertia ent-

---

[1]) S. d. Art. v. Kirschbaum-Bail, „Naturgeschichtliche Exkursionen“ in EgEW. 5^2, 105. — Bartholomäi, Exkursionen mit Rücks. auf d. Großstadt. JVwP. 5, 209. — Auerswald, Botan. Unterhaltungen z. Verständn. d. heimatl. Flora. 3. Aufl. Leipz. 1877. — Rapp, Naturwissensch. Exkursionen. Pr. Linz 1879. — Junge, Was ist zur Ausführung v. Exkurs. zu beobachten? Deutsche Bl. f. erzieh. Unterr. 1883, Nr. 5—8. — Rein, Pickel u. Scheller, 4. Schulj. 157 ff. — P. Schoenemann, Ausfl. um Soest. 1. H. Soest 1889.

[2]) Hornemann, Schr. d. deu. Einh.-Schulv. 2, 40 f. — Kießling u. Pfalz a. a. O. S. 45. — Junge, Der Dorfteich — Verfahren b. Herstellung 'von Lebensgemeinsch. Frick, LP. 12, 36. — Anknüpfung an den heimatkundl. Unterricht: Gentsch, Lehr- u. Stoffplan d. Naturg. f. eine Volksschule. Päd. Bl. v. Kehr u. Schöppe 1886, S. 226. — F. Baude, Z. Reform d. naturg. Unterr. in d. Volksch. Spandau 1887. — Fr. Klinkhardt, D. winterl. Vogelwelt. LP. 21, 98 (für V).

[3]) Dies führt sehr lehrreich durch: *G. Lüddecke, D. Beobachtungsunterricht in Naturw., Erdk. u. Zeichnen an h. Lehranst., besond. im Freien. Braunschweig 1893. — Vgl. auch *W. Zopf, Ein Lehrgang der Natur- u. Erdkunde f. h. Schulen. Breslau 1891.

[4]) Lüben, Anweis. z. einem meth. Unterr. in d. Tierkunde u. Anthr. 1.—3. Kurs. 4. Aufl. 1879. — *F. Junge, D. Naturg. in d. Volksch. 1) D. Dorfteich als Lebensgemeinschaft. Kiel 1885. — Preiß, D. Entomologie in d. Schule. Päd. 5, H. 4. — Er. Schwab, D. Wasserbecken im Schulgarten. ZhU. 6, 129. — Bochmann, Anatomie in d. Schule. JVwP. 4, 331. — *F. Werneburg, Die Honigbiene. LP. 1, 53. — *M. Fischer, Der Bär. Eine naturgesch. Lehrst. in VI, ebd. 7, 86. — W. Zopf, D. naturw. Ges.-Unterr. Breslau 1887. — Mosse, Anfangsgr. d. allg. Zoologie. Berlin. — Mädge, Unterr. in d. Insektenk. in III. Pr. ORsch. Elberfeld 1890. — V. Graber, Über d. zoolog. Unterr. d. österreich. Mittelsch. Wien u. Prag 1889. — Twiehausen, D. naturg. Unterr. in ausgef. Lektionen. 1. u. 2. Abt. Leipzig 1889. — Götte, Über den zoolog. Unterr. in d. deutsch. Gymn. PA. 34 Nr. 4 u. Rebmann, ebd. 35, Nr. 2.

spricht dem anatomisch-physiologischen Kurse für die Botanik ein ähnlicher für Zoologie. Während aber für die Auswahl und Reihenfolge der im botanischen Unterrichte zu betrachtenden Individuen der heimatliche Fundort maßgebend sein muß, hat der zoologische Unterricht diesem Umstande weniger Rechnung zu tragen. Freilich liegt darin auch seine größere Schwierigkeit. In der Botanik hat jeder Schüler sein Exemplar vor sich, und das Auge wird von der Hand unterstützt; die Pflanze kann in ihre einzelnen Teile und Unterteile zerlegt werden. Alles dies ist bei dem zoologischen Unterrichte nicht zu erreichen. Hier kann der Unterricht nur ausnahmsweise, z. B. bei Käfern, Raupen, gemeinen Schmetterlingen ꝛc., auf diese individuelle Anschauung der Schüler rechnen, während in den meisten Fällen ein Skelett und ein ausgebalgtes Tier genügen müssen, bei den größeren Säugetieren sogar nicht einmal diese Ersatzmittel der lebendigen Anschauung vorhanden sind. Auch im zoologischen Unterricht soll die Beobachtung von großen, recht deutlich in die Erscheinung tretenden Individuen ausgehen; so fällt der Sexta die Betrachtung einer Anzahl von Vertretern der Wirbeltiere zu, und zwar am richtigsten wohl in der Art, daß von den 5 Klassen der Säugetiere, Vögel, Reptilien, Amphibien und Fische je 2—3 möglichst zusammengehörige Vertreter vorgeführt werden; diese sind anfänglich aus der einheimischen Tierwelt zu wählen, weil sie dem Schüler vertrauter, ja zum Teil bekannt sind, und so der Unterricht mit dem Anschauungsunterrichte der Vor- und Volksschule den natürlichen Zusammenhang erhält, dürfen aber auch, je nachdem der Unterricht oder der Schulort dazu auffordert, fremdländischen Tieren entnommen sein. In Quinta wird die gleiche Zahl behandelt und alsdann in Quarta zu den Gliedertieren ꝛc. übergegangen werden können, deren Betrachtung in Quarta und Unter-Tertia und besonders eingehend an den Insekten und deren Entwickelungsgeschichte zu Ende geführt wird; schon in jener Klasse wird die mikroskopische Besichtigung der einzelnen Körperteile insbesondere der Insekten zu beginnen sein, da dieselbe, wenn die Schüler wirklich sehen lernen sollen, ziemlich zeitraubend ist [1]). Um den Unterricht nicht seiner wesentlichsten Wirkung zu berauben, müssen in der Schulsammlung alle zu betrachtenden Individuen

Aufgabe der VI.

V, IV u. U III.

Voraussetzungen d. Unterrichts.

---

[1]) NL. S. 53: VI: „Beschreibung wichtiger Säugetiere und Vögel in Bezug auf Gestalt, Größe und Farbe nach vorhandenen Exemplaren und Abbildungen nebst Mitteilungen über ihre Lebensweise, ihren Nutzen oder Schaden; V: Beschreibung wichtiger Wirbeltiere nach vorhandenen Exemplaren und Abbildungen nebst Mitteilungen über ihre Lebensweise, ihren Nutzen oder Schaden. Grundzüge des Knochenbaues beim Menschen; IV: Niedere Tiere, namentlich nützliche und schädliche, sowie deren Feinde mit besonderer Berücksichtigung der Insekten; U III: (im letzten Vierteljahr) Überblick über das Tierreich. Grundbegriff der Tiergeographie."

ausgebalgt, bezw. in Spiritus und in Skeletten vertreten sein; für die mikroskopische Betrachtung darf es nicht an geeigneten Präparaten fehlen; bei Vorführung der größeren Haustiere sollten wenigstens das Skelett des Kopfes und die Knochenteile des Fußes vorhanden sein, und gute Modelle werden mit Nutzen verwandt werden. Ob dagegen die Projizierung mittels des Skioptikons wirklich für Schulen gewinnreich werden kann, ist recht fraglich. Für gewisse Präparate und bestimmte Demonstrationszwecke ist dasselbe ganz vortrefflich; in den meisten Fällen aber steht der Zeitverlust, den seine Anwendung für den Lehrer bedingt, in keinem rechten Verhältnisse zum Erfolge; auch wird die Sache leicht zur Spielerei. Die zur Betrachtung gestellten Objekte werden unter steter Aufsicht des Lehrers von kleinen Gruppen von Schülern besichtigt; auch das ist ein Nachteil dieses Unterrichts, der sich aber nicht vermeiden und durch die richtige Autorität des Lehrers, sowie das meist bei den Schülern vorhandene Interesse am Stoffe wenigstens schädlicher Nachwirkungen entkleiden läßt. Will man Bilder benutzen, so müssen dieselben in großem Maßstabe und möglichst naturgetreu dargestellt sein; ein Nachteil bleibt aber das Flächensehen immer. Bei der Betrachtung der Objekte hat sich der Lehrer stets zu überzeugen, ob auch die betrachtenden Schüler wirklich alles sehen; denn diese Einzelbetrachtung hat ja nur den Zweck, kleinere Einzelheiten genauer zu sehen, während der allgemeine Totaleindruck schon erzeugt wird, wenn das Objekt auf dem Demonstrationstische in allen sichtbarer Stellung sich befindet. Statt des störenden, den Unterricht in Einzelbesprechung auflösenden und bei jungen Lehrern stets die Gefahr der Disziplinverderbnis enthaltenden Herumreichens der Unterrichtsobjekte können zwei Verfahrungsweisen eingehalten werden, welche in der Regel nur am Kostenpunkte scheitern, von denen die zweite aber nur einen sehr unerheblichen Aufwand verursacht. Der erste Ausweg besteht darin, daß von jedem Objekt ungefähr 5—6 Exemplare vorhanden sind, zu deren Betrachtung sich Gruppen von 6—8 Schülern vereinigen lassen; er ist schwer zu wählen, weil durch denselben ein ziemlich großer Betrag für den naturgeschichtlichen Unterricht erfordert wird. Der zweite ist viel einfacher und kann durch die nötige Kontrolle recht wirksam gemacht werden. In jedem Klassenzimmer befindet sich ein frei stehender verschließbarer Kasten, dessen umschließende Flächen sämtlich aus Glas bestehen. Die Tiefe desselben muß so bemessen sein, daß jedes im Unterricht zur Betrachtung gelangende Objekt in jeder Lage frei aufgestellt und besichtigt werden kann. Kommt nun im naturgeschichtlichen Unterricht ein Objekt zur Behandlung, so wird es in diesem Kasten in dem betreffenden Klassenzimmer aufgestellt und während der ganzen Zeit dort

belassen, in welcher sich der Unterricht mit ihm beschäftigt. Mehrjährige Beobachtungen haben ergeben, daß nie eine Beschädigung oder ein Mißbrauch mit dieser Einrichtung eingetreten ist. Dieselbe läßt sich selbstverständlich auch bei dem mineralogischen Unterricht verwerten. Mit noch einfacheren Mitteln läßt sich das Interesse der Schüler und ihre Fähigkeit zu denkender Betrachtung in dem zoologischen Unterrichte durch einen geschickten Lehrer wecken. Manche Familie ißt im Laufe des Schuljahres Hasen, Rehe, Fische, Geflügel aller Art. Wenn die Schüler darauf hingewiesen werden, dem Lehrer bei dieser Gelegenheit gemachte Beobachtungen (z. B. Abnormitäten, Brüche von Knochen ꝛc.) mitzuteilen, so werden sie gewöhnt, ihre Kenntnisse stets anzuwenden und überall nicht bloß an der Oberfläche zu haften. Dem Unterrichte erwächst ohne Kosten ein reiches und oft höchst interessantes Material. Zoologische Gärten, Aquarien, Menagerieen und Museen vermögen unter Anleitung des betr. Lehrers recht belebend auf diesen Unterricht zu wirken. Der Sammeltrieb der Schüler wird in dem zoologischen Unterricht hauptsächlich auf Insekten zu lenken sein, ohne daß Käfer und Schmetterlinge besonders bevorzugt werden[1]).

Unterrichtsverfahren.

Während die Unterrichtsmethode im übrigen die gleiche ist wie in der Botanik, namentlich auch hier von der Zeichnung an der Wandtafel und im Skizzenheft regelmäßig Gebrauch gemacht wird, kommt eine eingehendere, von dem Unbeglaubigten sich sorgfältig fernhaltende Betrachtung über das Verhältnis zum Menschen und zu der übrigen Natur, Nutzen und Schaden, Lebensweise und Nahrung, Jagd und Fang hinzu; denn hierdurch wird das Tier dem Interesse der Schüler bedeutend näher gebracht. Auch muß überall klar werden, wie weit sich die Lebensweise

---

[1]) Kirschbaum-Bail, Naturhist. Samml. in EgEW. 5², 112. — Erasm. Schwab, D. Schulgarten, 4. Aufl. Wien 1876 und Anleitung zur Ausführung von Schulgärten. Wien 1878. — Kolb, Nutzen u. Einrichtung d. Schulgartens. Stuttgart 1879. — Baur, Die Frage d. Schulgärten. KBW. S. 29, H. 9. 10. — *Der Schulgarten. Pläne m. erläut. Text. Preisgekr. Arb. herausgeg. v. Schweiz. Landw. Ver. Zürich 1888. — K. Penl, Das Naturalienkabinet. ZRW. 6, 272. 344. 401. — Tschernich, D. Einricht. d. naturh. Kabinetts einer Mittelsch., ebd. 9, 9. — Winke f. Ordnen u. Etikettierung v. Natural.-Samml., ebd. 9, 605. — J. Smita, Anlegung u. Verwend. d. Lehrmittel-Samml. f. naturg. Unterr. an G. Pr. Teschen 1879. — Kurz, Prakt. Üb. d. Schüler im naturg. Kabinett. ZRW. 13, 705. — C. Matzdorff, Über lebende Anschauungsmittel im naturg. Unterr. Pr. Lessing-G. Berlin 1893. — Anschauungsmittel: A. Lehmann, Zoolog. Atlas gez. v. A. Leutemann (Wandtafeln). — Leuckart u. Nitsche, Zoolog. Wandtafeln. — H. Wettstein, Wandtafeln für d. Unterr. in d. Naturk. — A. Harlinger, Atlas d. Giftgewächse. — Zippel u. Bollmann, Repräsentant. einheim. Pflanzensammlgn. — Ders., Ausländ. Kulturpflanzen. — Lutz, Neue Wandtafeln (nach Lebensgemeinsch.). — Bock-Steger, Plastisch-anthropolog. Lehrmittel. — Die Nachbildungen in Papiermaché von C. W. Fleischmann in München, Rammé und Sodtmann in Hamburg und Ancoux in Paris. — Für weiteres die reichhaltigen Angaben bei Rein, Pickel u. Scheller, Theorie u. Praxis d. Volksschulunterr. 4. Schulj. S. 173 ff.; 7. Schulj. S. 96 u. die Kataloge der Lehrmittelhandlungen z. B. von Ehrhard in Bensheim, Schneider in Leipzig, Klodt in Frankfurt a. M., Müller-Fröbelhaus in Dresden u. a.

und der Körperbau gegenseitig bedingen [1]). Die meisten Beiträge zu diesem Teile des Unterrichts werden die Schüler selbst zu liefern haben, da deren Herbeiziehung nicht nur ihre Darstellungsfähigkeit entwickelt, sondern auch ihr Bestreben steigert, durch eine denkende Naturbeobachtung oder häusliche Lektüre sich zur Beantwortung der gestellten Fragen zu befähigen. Ein solcher Ehrgeiz wird aber stets ohne Bedenken von dem Lehrer benutzt und gefördert werden dürfen, da er den gesamten Unterricht belebt und dem einzelnen Schüler Vorteil bringt.

O III.
Anatomie u. Physiologie.

Der Unterricht in der Obertertia hat dieselbe Aufgabe für die Zoologie wie der in Untertertia für die Botanik; neben Anatomie und Physiologie, insbesondere des Menschen [2]), muß der Schüler ein Verständnis für das System bekommen, dem der Unterricht von unten herauf folgte, und in dem jetzt einzelne Teile endgültig nach neuen biologischen Gesichtspunkten zusammengefaßt werden. Es liegt dabei in der Natur der Sache, daß sich der Unterricht in Anatomie und Physiologie noch strenger auf die Hauptthatsachen beschränken muß, welche sich auf den Bau, die Ernährung und die Pflege des menschlichen Körpers beziehen; einzelne Sinnesorgane, wie Auge, Ohr und Nase sind schon um des späteren Unterrichts willen genauer zu besprechen; bei dieser Unterweisung wird man zweckmäßig die Bockschen oder die Fleischmannschen Präparate verwenden, deren Zerlegbarkeit die Anschauung am Naturobjekte für den Standpunkt des Schülers übertrifft. Dabei kann auch ganz naturgemäß eine Belehrung über die Bedeutung und Pflege der einzelnen Organe vom gesundheitlichen Gesichtspunkte gegeben werden. Auch hier muß das Sehen, besonders mikroskopischer Präparate und von Durchschnitten, ebenso sorgfältig gepflegt werden, wie es häufig vernachlässigt wird [3]). Neben dem Mikroskop müßte aber stets eine Skizze des Präparates liegen, damit die Schüler überhaupt wissen, was sie zu sehen haben. Zur Ersparnis von Zeit empfiehlt es sich, alle Präparate 5—6mal zu besitzen und die gleiche Zahl von Mikroskopen aufzustellen. Da meist schwache Vergrößerungen genügen, ja vielfach zweckmäßiger sind als starke, so hindern die Kosten eine solche Anschaffung nicht. In vielen Fällen können für 12 M. erwerbbare Präparierlupen mit Stativ das Mikroskop ersetzen.

---

[1]) Zwick a. a. O. S. 62 stellt folgende typische Disposition auf: a) Namen und Art; b) Körperbeschaffenheit: Gestalt und allgemeine Größe (Maß, Vergleichung), Bedeckung. Kopf, Rumpf, Gliedmaßen; c) Heimat und Wohnung; d) Nahrung und deren Erwerb. Lebensweise. (Jahres-, Tageszeit); e) Nutzen und Schaden. Verwandte.

[2]) NL. S. 53 weisen der O III zu: „Der Mensch und dessen Organe nebst Unterweisungen über die Gesundheitspflege.“ — Breslich, Die Hygieine als Teil d. naturw. Unterr. Progr. Luisenst. Rg. Berlin 1891. — Marschall, Über leibl. u. geistige Gesundheitspflege in d. Schul. Z. f. lateinl. höh. Schulen 3, 48.

[3]) Hanauref, Anwend. d. Mikroskop. bei d. naturg. Unt. in d. Mittelsch. ZRW. 5, 65.

Paläontologie. Ebenso wird es hier angezeigt sein, die fossilen Tierüberreste früherer Erdperioden kurz zur Besprechung zu bringen und so auch in diese Seite der Paläontologie die Schüler einen Einblick thun zu lassen.

Hausarbeiten. Weder im botanischen noch im zoologischen Unterrichte soll häusliche Arbeit gefordert werden, außer wenn es sich um gedächtnismäßige Rekapitulationen, z. B. für Zahn- und Zehenstellung und -zahl handelt; denn die zum Behalten des Lehrstoffes nötigen Wiederholungen muß in diesem Unterrichte der Lehrgang mit sich bringen, der beim Vergleichen stets wieder auf das Vorhergegangene zurückgreifen und durch immer neue Belebung die Anschauungen zum unverlierbaren Eigentum der Schüler machen muß. Wohl aber soll den Schülern eine gut erzählende Naturgeschichte empfohlen werden[1]), und die Schülerbibliothek muß mit den besten populären Darstellungen ausgestattet sein; da es sich auch hier um ein kontrolliertes und dadurch allmählich verständig werdendes Lesen handelt, so wird es sich vielleicht empfehlen, daß der Lehrer einzelne Schüler abwechselnd beauftragt, eine bestimmte Schilderung über Lebensweise ꝛc. zu lesen und sie bei der Behandlung des betreffenden Objekts im Unterrichte zu reproduzieren. Für Tertia kann die häusliche Wiederholung nicht gänzlich entbehrt werden, und ein Lehrbuch wird sich vielleicht für diesen Unterricht mehr empfehlen, als für die unteren Klassen. Überall, wo ein solches eingeführt ist, muß aber der Grundsatz festgehalten werden, daß dasselbe lediglich zur Ergänzung, nie zum Ersatz des Schulunterrichts verwendet werden soll. Der Industriezweig der Schulbücherfabrikation hat sich bereits in sehr ausgedehnter Weise auch des naturgeschichtlichen Unterrichts bemächtigt, und die Gefahr liegt jetzt schon nahe, daß, wie der Orbis pictus des Comenius den echten und lebendigen Anschauungsunterricht auf lange hinaus tot gemacht hat, für den Schüler das Lernen aus dem Buche an die Stelle des einzig berechtigten Lernens aus der Betrachtung der Naturobjekte treten wird. Daß die Verfasser solcher Bücher diese Wirkung nicht beabsichtigen, ist klar; aber sie wird bei dem Hange der menschlichen Natur im allgemeinen und unsrer an Prüfungen aller Art leidenden Zeit im besondern, gedächtnismäßiges Wissen aufzuspeichern, über alle guten Vorsätze den Sieg davontragen.

Mineralogie. Der Unterricht in der Mineralogie[2]), der, wie die Verhältnisse liegen,

---

[1]) Pfuhl, Welche Aufg. hat d. Lehrb. d. naturk. Unterr. zu lösen? Progr. Marieng. Posen 1893.

[2]) Bem. üb. d. Beschr. d. Unterr. in Mineral. PA. 20, 436. — W. Runge, D. Mineral. in d. Volksch. Breslau 1877. — Ph. Fromm, D. Min. in Mittel- u. Volksch. Berlin 1877. — Guthe, Naturg. Unterw. auf G., besond. in Chemie u. Mineral. NJP. 96, 365. — Koch,

den geringsten Bildungswert besitzt und in seiner methodischen Behandlung auch am wenigsten klarliegt, wird an Gymnasien in seinen Elementen der Obertertia zuzuweisen sein, wo die geistige Entwickelung der Schüler demselben am ehesten eine Stätte bereitet und die Untersekunda mit ihren Anfängen des physikalisch-chemischen Unterrichts die durch Anschauung gewonnenen Kenntnisse erweitern und befestigen kann[1]). Für diesen vorbereitenden Unterricht hat die Übung in der geometrischen Formenlehre, aber auch der richtig erteilte Zeichenunterricht manche Beiträge geliefert, so daß die Krystallform sehr wohl verständlich gemacht werden kann; die übrigen Kriterien zur Bestimmung, die chemische Zusammensetzung und das spezifische Gewicht bleiben, soweit dies überhaupt möglich ist, dem physikalischen Unterrichte in U. II. Auch bei diesem Unterrichte kommt es vor allem auf die unmittelbare Anschauung des Objekts an; der Lehrer zeigt ein schönes, d. h. ein die wesentlichen Merkmale besonders klar in die Erscheinung bringendes Exemplar, z. B. von Steinsalz, Alaun, Schwefelkies, läßt die Schüler durch Fragestellung, am besten jeden an einem in seiner Hand befindlichen Stücke — was bei gemeinen Mineralien keine Schwierigkeit hat — die Grundformen finden und benützt allmählich im Fortgange des Unterrichts die Vergleichung, um einige typische Formen dem Schüler anschaulich und leicht erkennbar zu machen. Es ist hierbei durchaus ausreichend, wenn die Schüler die Flächen nach Zahl und Form anzugeben und die gleichen Kanten und Ecken zu finden ev. zu bestimmen vermögen, ob die Krystallisierung in Würfeln, Prismen ꝛc. erfolgt. Chemische Verhältnisse einfachster Art, welche durch ein kurzes Experiment klargelegt werden können, brauchen nicht von der Besprechung ausgeschlossen zu werden. Die Mineralien werden, wo es irgend angeht, der Heimat entnommen; doch muß der Schüler jedenfalls von den

---

Krystallogr. in d. Schule. Z. f. math. u. naturw. Unterr. 14, 497 u. Bem. v. Hoffmann dazu ebd. 14, 504. — Jos. Gugler, Die Krystallogr. als Anschauungsunterr. ZRW. 3, 271. — K. Penl, Die Experim. auf d. obersten Stufe d. mineral. Unterr., ebd. 5, 385. — Fr. Wolf, Bem. über d. Mineralog., ebd. 8, 138. — Steinbrück, Z. Ref. d. mineralog. Unterr. auf h. Schulen. Pr. Lippstadt 1885. — *Nordmann, Z. Didakt. d. chem.-mineralog. Unterr. Halberstadt 1886. — *Weidenmüller, Ziel u. Meth. d. Gymn.-Unterr. in Mineralog. Z. für math. u. naturw. Unterr. 17, 541. — Müller, ebd. 17, 331. — Waege, Der krystallogr. Unterr. in O III. Progr. Königstädt. G. Berlin 1889. — Wilbrand, Wert d. Mineralog. u. Geol. als Unterrichtsfächer. Pr. Bielefeld 1893.

[1]) NL. S. 52: „In der Mineralogie, welche nicht als besonderer Unterrichtsgegenstand, sondern in Verbindung mit der chemischen Lehraufgabe zu behandeln ist: Kenntnis der einfachsten Krystallformen und einzelner besonders wichtiger Mineralien" u. S. 58 f. Realg. u. Oberrealsch.: „Der Unterricht in der Mineralogie wird am naturgemäßesten mit dem chemischen Unterricht verbunden und ist im allgemeinen auf Oryktognosie zu beschränken. Zu behandeln sind die wichtigsten Krystallformen und die physikalischen und chemischen Eigenschaften der hauptsächlichsten Mineralien."

wichtigsten Metallen und Edelsteinen eine klare und sichere Vorstellung erhalten.

Konzentration. Wie dieser naturgeschichtliche Unterricht für den geographischen fruchtbar gemacht werden kann, wurde teils oben dargelegt, teils wird dies durch das hier Gesagte schon an und für sich klar. Aber auch der deutsche Unterricht kann mit dem ersteren in Verbindung gebracht werden, indem naturgeschichtliche Beschreibungen und Schilderungen den Lesestoff liefern, und der im naturgeschichtlichen Unterrichte verarbeitete Stoff von jenem in formaler Beziehung für die deutschen Aufsätze nutzbar gemacht wird. Aber auch die verschiedenen Zweige des naturgeschichtlichen Unterrichts dürfen nicht fremd und gleichgültig neben einander herlaufen, sondern es ist überall das zum tieferen Verständnisse des einen Faches Erforderliche aus den anderen beizuziehen. Das Einzelwesen muß überall als Glied eines größeren Ganzen aufgefaßt werden, denn sein Leben besteht in einer fortlaufenden Kette von Wechselwirkungen zwischen ihm und seiner Umgebung. Die Tier- und Pflanzenwelt eines Landstrichs, einer Landschaft, eines Waldes, einer Wiese, eines Feldes, eines Flusses ist nicht durch blinden Zufall zusammengewürfelt, sondern sie bilden eine Art wohlgeordneten, gesetzmäßig gegliederten Staat, in dem alle Teile aufs innigste ineinander greifen. Es müssen daher die Lebewesen, so wie sie in der Natur zusammen leben, entstehen, sich entwickeln und vergehen, sich unterstützen und bekämpfen, wie sie also zusammen Gruppen oder auch Lebensgemeinschaften bilden, betrachtet werden. Nur in diesem Falle kann der Schüler ein vollständiges Bild von dem Leben der Natur, einen Begriff von den Lebensbedingungen, Lebensverrichtungen und Lebensgesetzen, sowie von der Stellung des Menschen in der Natur und seinen Beziehungen zu derselben erhalten. Er wird erkennen, daß auch das Kleinste für das Bestehen des Ganzen von Bedeutung, und daß auch er nur dann ein nützliches Glied der menschlichen Gesellschaft ist, wenn er sich dereinst mit allen seinen Kräften an der Kulturarbeit der Menschheit beteiligt; er wird verstehen, daß das ganze Erdenleben ein von inneren Kräften bewegtes und belebtes Ganze ist[1]). Aber auch die strenge Gesetzmäßigkeit wird er einsehen, die für eine einheitliche und für eine ethisch-religiöse Naturbetrachtung von der größten Wichtigkeit ist. Die hauptsächlichsten Gesetze, welche ihm verständlich werden können, sind das der physiologischen Zweckmäßigkeit, welches jedes Wesen als einen in sich vollkommenen Organismus auffassen lehrt, das Schonung von seiten des Menschen verdient, weil auch es seinen bestimmten Platz in der Lebensgemeinschaft ausfüllt.

---

[1]) Scherer a. a. O. Mittelschule 2, 122.

Der Schüler wird darauf hingeführt, zu beachten, wie Lebensweise, Aufenthalt und Einrichtungen einander entsprechen, aber Änderungen in letzteren Verhältnissen doch herbeigeführt werden nach dem Gesetze der Accommodation. Für die größere oder geringere Vollkommenheit der einzelnen Verrichtungen ist das Gesetz der Arbeitsteilung der Organe entscheidend, das Entwickelungsgesetz erklärt die Entfaltung des Einfachen zum Vollendeten. Aber die einzelnen Organe sind nicht nur voneinander, sondern auch von der Gesamtheit abhängig (Konnexionsgesetz), doch vermögen sie einander zu vertreten (Gesetz des Vikariats); und die Natur geht überall darauf hinaus, Kraft zu ersparen (Gesetz der Sparsamkeit). In diesen und ähnlichen Ergebnissen liegt die Möglichkeit begründet, aus dem naturgeschichtlichen Unterrichte zu einer einheitlichen Naturbetrachtung zu gelangen. Zugleich bietet eine solche Behandlung Aussicht, alle Interessenkreise zu befriedigen; daß der Unterricht gar nicht anders kann, als die empirischen, spekulativen und ästhetischen Interessen für seine Aufgaben zu erwecken, ist aus dem Vorhergehenden klar; die letztlich dargelegte Auffassung wird besonders imstande sein, das sympathetische, soziale und religiöse Interesse zu fördern [1]).

Bezüglich des Stoffes und der Methode besteht zwischen Gymnasial- und Realanstalten [2]) nur der eine Unterschied, daß die letzteren den Unterricht noch in Unter-Sekunda festhalten [3]), während derselbe in den Gymnasien mit Ober-Tertia zum Abschluß gelangt. Die Zeit in Unter-Sekunda wird größtenteils dem anatomisch-physiologischen Unterrichte und

Real-anstalten.

---

[1]) Vgl. die Ausführungen bei Rein, Pickel u. Scheller, Theorie u. Praxis d. Volksschulunterr. 4. Schulj. S. 125 ff.; 6. Schulj. S. 80 ff.; 7. Schulj. S. 98 ff. — Muster solcher Behandlungsweise: Faraday, Naturg. einer Kerze. Berlin 1871. — Huxley, Red. u. Auff. deut. v. Schultze. Berlin 1877. 9. Vortr. S. 166 ff.

[2]) In NL. stimmen die Lehraufgaben für VI u. V in G. u. R. durchaus überein, ebenso die in Botanik d. IV. Dagegen werden die den Gymnasien zugewiesenen botanischen Lehraufgaben der U III nach O III verschoben, unter Hinzufügung von „Mitteilungen über die geographische Verbreitung d. Pflanzen", während U III „Wiederholungen u. Erweiterungen d. botan. Lehrstoffes der früheren Klassen mit Rücksicht auf die Erkennung des (?) natürlichen Systems der Phanerogamen" zufallen. In der Zoologie gehören nach IV: Wiederholungen und Erweiterungen des zoologischen Lehrstoffes der früheren Klassen mit Rücksicht auf die Erkennung des Systems der Wirbeltiere; nach U III: Gliedertiere; nach O III: Niedere Tiere. Erweiterungen und Wiederholungen des zoologischen Lehrstoffes der früheren Klassen mit Rücksicht auf die Erkennung des Systems der wirbellosen Tiere. Wiederholung des Systems der Wirbeltiere; nach U II: Einiges aus der Anatomie und Physiologie der Pflanzen, sowie über Kryptogamen und Pflanzenkrankheiten. Anatomie und Physiologie der Menschen nebst Unterweisungen über die Gesundheitspflege. Bezüglich der Methode stimmen die Bemerkungen der neuen Lehrpläne S. 57 in allem Wesentlichen mit denen für die Gymnasien überein. — Engelhardt, Bem. über d. geolog. Unterr. in d. Realsch. 1. O. Z. f. math. u. naturw. Unterr. 9, 3. — J. P. Müller, Unterr. in d. Naturg. auf R. COR. 1, 455. — Krug, Der naturg. Unterr. am R.-G. Barmen, Pr. 1883. — Ant. Baier, Über Anpassung d. naturgesch. Unterr. in d. zweiten Kl. d. R. an d. Verhältnisse d. Unterr. ZRW. 7, 577.

[3]) •Stoltz, D. abschließ. biol. Unterr. in II. Pr. Ruhrort 1889.

der Behandlung der Mineralogie zugewiesen werden können; die Betrachtung der Mineralien kann hier eine wissenschaftlichere Form annehmen, insofern sie geometrische und physikalisch-chemische Erkenntnisse zur Voraussetzung und Hilfe hat. Allerdings würde es weit besser sein, wenn Ober-Prima diesen Unterricht, namentlich in seinem ersteren Teile, zugewiesen erhielte, da erst hier die nötigen Vorkenntnisse für einen mit dem Menschen abschließenden Unterricht vorhanden sind. An den mineralogischen Unterricht reiht sich der über Geognosie und Geologie. Dabei ist, wenn irgend möglich, von der Umgebung des Schulortes auszugehen und an die hier vorgefundenen Verhältnisse die weitere Belehrung anzuknüpfen, die sich aber nur über die hauptsächlichsten Fragen erstrecken kann. Auch hier wird die Herstellung einiger typischen Bilder den größten Gewinn für die Schüler bringen; denn es kommt nicht auf eine Masse von unverbundenen Einzelheiten an, sondern auf Gruppen, welche allein, sich gegenseitig stützend und verbindend, im Gedächtnisse zu halten und leicht zu reproduzieren sind.

§ 58. b) Physik und Chemie.

a) Physik[1]).

Aufgabe des Unterrichts.

Auch bei dem physikalischen Unterrichte ist nicht die Überlieferung eines großen und ausgedehnten Lehrstoffes die Hauptsache, sondern der

[1]) *Instrukt. f. d. Unterr. an d. Gymn. in Österr. S. 346. — *Dies. f. d. Unterr. an d. Realsch. in Österr. S. 214. — *Erler, Naturlehre in EgEW. 5², 122. — DE.W. XVI. 67. Umf. u. Meth. d. physik. Unterr. in d. G. — DE.W. XVIII. 73. Der physik. Unterr. in d. R. — DE.Pr. VIII. 77. Ziel u. Einricht. d. math. u. physik. Unterr. auf G. u. R. — *DE.Pm. IX. 85. Unterr. in Physik u. Chemie auf G. u. R. — Fr. Fehrs, Naturw. Meth. u. physik. Unterr. an G. Pr. Wetzlar 1883. — Poske, Ziel u. Wege d. phys. Unterr. ZPhU. 1, 1. — *Eilhart Wiedemann, Univers. u. Schule Deu. Rev. 1885, Märzheft (S.A.). — *K. Noack, D. Vorbild. d. Lehr. f. Phys. ZPhU. 2, 49. — Fresenius, Plan zu einem vorbereit. Unterr. in d. Naturk. Z. f. math. u. naturw. Unterr. 1, 89. — *R. Arendt, D. Anschauungsunterr. in d. Naturl. Leipzig 1869. — B. Schwalbe, Bestreb. f. Hebung d. Unterr. in d. experim. Naturw. COR. 13, 1. — K. Noack, Meth. d. phys. Unterr. PA. 24, 655. — R. Eichler, Der phys. Unterr. an G. Pr. Husum, 1880. — Wallentin, Form u. Inhalt d. phys. Unterr. an d. österr. G. u. R. Z. f. math. u. naturw. Unterr. 9, 93. 173. — Emsmann, D. phys. Unterr. auf d. R.-G. PA. 26, 456. — Karras, Stell. u. Meth. d. phys. Unterr. insbes. auf G. Pr. Kattowitz 1890. — Kühnemann, Dass. Pr. Memel 1890. — Konz, D. phys. Unterr. in G. II. Pr. Bedburg 1890. — Helm, D. phys. Unterr. auf d. Annen-R.-G. Pr. Dresden 1885. — Har. Schulz, D. gegenw. Bedeut. d. math.-phys. Unterr. an G. Pr. G. Frankfurt a. M. 1887. — Vgl. Schütz üb. dass. Thema. ZRW. 13, 32. — Wallentin, Unterr. in kosm. Phys. in uns. Mittelsch. ZRW. 3, 705 u. Beitr. z. Behandl. d. math. Phys. in Oberkl., ebd. 6, 460. — Mascow, Unterr. in d. Meteorol. auf G. Pr. Pyritz 1881. — Brandt, Eine Physikstudie in II. G. Pr. Gütersloh 1879. — L. Sachse, Die erste Physikst. in II. LP. 2, 29. — Ballauff, Anwend. d. indukt. u. dedukt. Meth., bes. in d. Mechanik. JBwP. 3, 15—66. — Krumme, Beitr. z. Unterr. in d. Mechanik. PA. 23, 665. — Ders., Aufgaben aus d. Wärmelehre, ebd. 23, 521. — Höfler, Z. Meth. d. Unterr. in d. Physik. ZÖG. 1887, H. 12. — *J. Heußi, Der physik. Apparat. Leipzig 1887. — *J. Frick, D. phys. Technik. Braunschweig 1876. — *Ad. Weinhold, Vorsch. d. Experim.-Phys. 2. Aufl. Leipzig 1874, u. Physik. Demonstrationen. Leipzig 1887. — Lehmann, Physik. Technik. Leipzig 1885. —

Nachdruck liegt hier ebenfalls auf der Entwickelung der eigenen Beobachtung einerseits und des logischen Vermögens, das Verhältnis von Grund und Folge in den Naturvorgängen zu verstehen, andererseits[1]); beides kann nicht erzielt werden, ohne daß ein für die Zwecke der allgemeinen Bildung ausreichender Einblick in die Naturgesetze, den Zusammenhang und die Gesetzmäßigkeit des Ganzen der Natur gewonnen wird. Die Summe der letzteren Kenntnisse wird, dem größeren Stundensatze und der vorbereitenden Aufgabe der Realanstalten entsprechend an diesen größer sein können, als an den Gymnasien. Beide Anstalten haben aber das gleiche Bedürfnis, daß alles, was zur Erlernung geboten wird, von der Anschauung mittels der Beobachtung ausgehend begründet und durch Übungen vollständig angeeignet werde. Der Stoff gliedert sich in der Regel so, daß im 2. Halbjahre der O. III und in U. II ein vorbereitender physikalischer Lehrgang stattfindet (s. S. 682), mit dem die einfachsten Lehren der Chemie und Mineralogie verbunden werden, während in O. II Wärmelehre, Magnetismus, Elektrizität und Wiederholungen der chemischen und mineralogischen Grundbegriffe, in U. I Mechanik und Wellenlehre (in Preußen für das Gymnasium erforderlichen Falles mit Ausschluß der Wärmetheorie und der Wellenlehre) sowie Akustik, in O. I Optik und die einfachsten Lehren der mathematischen Geographie, sowie Wiederholungen aus dem gesamten Gebiete zur Behandlung gelangen[2]).

Verteilung des Stoffes.

Nach diesen Aufgaben richtet sich das Lehrverfahren, das nach Angabe des Zieles, kurzer Vorbesprechung und Analyse der vorhandenen Erfahrung überall, wo es angeht, an die Vorstellungen des Schülers anknüpfen kann[3]) und, um ihm die Beobachtung zu ermöglichen, vom

Lehrverfahren.

Poskes Zeitschr. f. d. physik. u. chem. Unterr. Berlin, Springer. — Wrobel, Die Phys. in elem. meth. Behandl. Rostock 1879. — Hoffmann, Lehrb. der Phys. Prag 1879. — Für den Gebrauch beim Unterrichte empfehlen sich die methodisch gearbeiteten Lehrbücher von Wäber u. Sumpff. — *K. Noack, Der physik. Unterr. u. seine Hilfsmittel. Z. zur Förder. d. physik. Unterr. 2, H. 6. 7, u. Bem. z. physik. Unterr. im G. ZPhU. 4, 161. — Pietzker, D. Stellg. d. Phys. im Gymn., ebd. 4, 217. — E. Wiedemann, Z. Unterr. in d. Phys. auf Gymn. BlBG. 27, 338 ff. — Auswahl v. Apparaten f. d. G. Z. f. math. u. naturw. Unterr. 15, 225. — G. Deschmann, D. Normal-Verz. d. phys. Samml. einer Mittelschule. ZRW. 10, 87. — Instruktionen f. d. Unterr. an d. Realsch. Österr. — A. Richter, D. Frag. b. physik. Unterr. im G. LP. 20, 74. — Schickhelm, Einl. in d. Lehre v. Galvanism. LP. 26, 60. — Lehrbücher JHS. 2 B 287 u. f. — Zeitschr. f. physik. u. chem. Unterr.

[1]) NL. S. 55: „Das Bestreben des Lehrers wird vor allem dahin zu richten sein, daß die Schüler zu eigenem Denken und zum Beobachten angeleitet werden, jede Überlastung mit gedächtnismäßig anzueignendem Lehrstoffe aber sorgsam gemieden wird.“ Vgl. Kost, D. log. Zusammenhang in d. Phys. Pr. 1893 Nr. 624. Büdingen.

[2]) Die Aufgaben sind nach den neu. preuß. Lehrpl. S. 53 f. u. 56 f. angegeben; „in den Oberrealschulen findet von vornherein eine Trennung des physikalischen Unterrichts von dem chemisch-mineralogischen statt, und zwar erstreckt sich der physikalische Unterricht schon in O III über das ganze Schuljahr“.

[3]) Schön setzt dies Arendt, Techn. d. Experim.-Chemie S. XXVII f. auseinander. Die Zillerschen Formalstufen suchen Rein, Pickel u. Scheller, Theorie u. Praxis d. Volksschulunterr. 7. Schulj. S. 115 ff. herzustellen.

Experimente ausgehen muß[1]). Wo der deduktive Weg, namentlich mit Hilfe der Mathematik, nicht zu vermeiden ist, wie dies in der Mechanik vielfach der Fall sein mag, da muß doch stets die experimentelle Bestätigung gegeben werden. Die Versuche müssen sorgfältig vorbereitet sein, da das Mißlingen nicht nur bei den Schülern Zweifel über das Können des Lehrers hervorrufen wird, sondern auch die Beweiskraft derselben in diesem Falle verloren geht. Jüngeren Leuten fehlt gewöhnlich die Gewandtheit des Experimentierens, und es wäre zu wünschen, daß, wie an einzelnen Orten bereits geschieht, der Universitäts-Unterricht, oder vielleicht noch richtiger das pädagogische Seminar, besondere Übungen veranstaltete, in denen das schulmäßige Experimentieren planmäßig geübt und auch die nötige Unterweisung über die richtige Behandlung der Instrumente erteilt würde. Denn es kommt nicht vereinzelt vor, daß durch ungeschickte oder nachlässige Behandlung wertvolle Instrumente unbrauchbar werden. Die Schuld des Mißlingens liegt aber auch häufig an den Apparaten selbst; diese müssen neben Solidität, Einfachheit und Zuverlässigkeit die Bedingung erfüllen, daß sie die Erscheinung möglichst allen Schülern sichtbar machen.

Ehe der Versuch gemacht wird[2]), müssen die Schüler über das Ziel desselben und über die Mittel zu diesem, im gewöhnlichen Falle über den dabei zur Verwendung gelangenden Apparat aufgeklärt werden, damit sie genau wissen, wohin sie ihre Aufmerksamkeit zu wenden haben, und welche Belehrung sie empfangen sollen. Der Apparat muß in seinen Einzelheiten verständlich und zu diesem Zweck angeschaut werden. Eine kurze Fragestellung des Lehrers hat sich zu vergewissern, ob das Verständnis auch wirklich vorhanden ist. Ist der Versuch gemacht, so haben ihn die Schüler beschreibend zu wiederholen und unter Anleitung des Lehrers dasjenige Gesetz abzuleiten, welches aus demselben gewonnen werden kann; hierbei ist die Aufgabe der Schüler, in dem durch das Experiment dargestellten Ereignisse durch selbstthätiges Nachdenken den Zusammenhang von Ursache und Wirkung und das Gesetz ihrer strengen Verknüpfung zu finden. Auf die Beschreibung ist Gewicht zu legen; denn der Schüler muß auch hier sich die Ausdrucksweise der physikalischen Wissenschaft aneignen, und die ihm naturgemäß bei den ersten Versuchen anhaftende Unbeholfenheit muß durch Ausdauer und Konsequenz überwunden werden. Häufig wird diese Seite des Unterrichts nicht gehörig

---

[1]) Neue Lehrpl. S. 55: „Der Versuch ist bei allen Betrachtungen in den Vordergrund zu stellen."

[2]) Vgl. *Noack, didakt. u. experim. Behandl. d. Potentiallehre im Unt. ZPhU. 6, 221 ff., der sehr lehrreiche Behandlungen mit Versuchen vorführt.

beachtet, und die stockende, tastende Entwickelung des Lehrers giebt nicht selten den Schlüssel zu dieser Erscheinung.

Unterstützt wird die Anschaulichkeit des physikalischen Unterrichtes ebenfalls durch die Zeichnung an der Wandtafel. Da heutzutage die meisten Lehrbücher der Physik gute Abbildungen haben, so kann es nur die Aufgabe dieses Zeichnens durch den Lehrer sein, die an einzelnen Teilen schwerer verständlichen Darstellungen des Buches dadurch dem Schüler klar zu machen, daß dieselben vor seinen Augen entstehen, oder daß dort klein und schwer erkennbar gezeichnete Teile vergrößert wiedergegeben, oder daß verwickelte Konstruktionen auf ihre einfachen Grundlagen zurückgeführt werden; was man billiger Weise verlangen kann, ist das Zeichnen von Apparaten und Versuchen durch die Schüler in schematischer Weise. Nirgends soll der Lehrer es versuchen, mit den gedruckten Abbildungen an Sorgfalt der Einzelausführung oder auch in ästhetisch befriedigender Totalausführung zu konkurrieren; es wäre reine Zeitverschwendung, die doch resultatlos bleiben müßte. Wo die Anschauung am Apparate selbst in ausreichender Weise zu gewinnen ist, wird dieser Weg allem Zeichnen vorzuziehen sein, da auch hier die Schwierigkeit der körperlichen Vorstellung bei der Flächenzeichnung sich sogar in erhöhtem Maße geltend macht.

In der Physik tritt dem Schüler zuerst die Hypothese in ihrer wissenschaftlichen Verwendung in ausgedehnterem Maße und in ihrer fruchtbaren Benutzung entgegen. Der Unterricht hat dafür zu sorgen, daß der Charakter, die Bedeutung und die Zulässigkeit bezw. die Beschränkung derselben dem Schüler verständlich werden. Über den Wert oder Unwert der Hypothese entscheidet schließlich das Experiment.

Übungen.

Die im Unterricht verarbeiteten Kenntnisse sind durch zahlreiche Anwendungen in Können umzuwandeln. Überall kommt es darauf an, den Schüler durch die Art der Stellung der Aufgaben zum eigenen Nachdenken und zur Auffindung des Zusammenhanges zwischen dem Gesetze und der von ihm geforderten Anwendung zu bringen[1]).

Historische Angaben.

Auch historische Angaben über die Entwickelung einer physikalischen Wahrheit sind in geeigneter Weise und an passenden Orten zu geben[2]), nicht bloß um dem Schüler zu zeigen, daß auch diese Naturwissenschaft eine geschichtliche Entwickelung hat, sondern um ihm durch Vorführung redender Beispiele von Energie und Ausdauer den Wert dieser Vorzüge

---

[1]) Hier giebt namentlich die Schulphysik von Sumpf dem Lehrer gute Winke. — Rychlicki, Phys. Aufg. aus d. Mechanik. Pr. Wongrowitz 1890. — Switalski, Aufg. aus d. Optik. Pr. Braunsberg 1892. — v. Müller-Erzbach, Phys. Aufg. f. d. math. Unterr. Berlin 1892. — Zahlreiche derart. Aufg. giebt Poskes ZPhU. Bd. 1—6.

[2]) P. Treutlein, D. geschichtl. Elem. im math. Unterr. Braunschweig 1889.

gerade für diejenigen Wissenschaften darzulegen, welche auf das Experiment angewiesen und damit auch der Möglichkeit zu irren ausgesetzt sind. Insbesondere kann auch durch solche Angaben in vorzüglicher Weise der Wert von Hypothesen und ihre Berichtigung durch die fortschreitende Erfahrung nachgewiesen werden.

Mathemat. Geographie.

Der Unterricht in der mathematischen Geographie[1]) wird passend an das Ende des Physik-Unterrichts, mindestens aber in die Prima verlegt[2]). Er muß eine Menge von physikalischen und mathematischen Begriffen voraussetzen, die erst da gewonnen sind. Derselbe wird auf den Realanstalten weiter geführt werden können, als im Gymnasium, wird aber jedenfalls auch in letzterem die Bewegung der Erde und ihre Folgen, die scheinbare Bewegung der Fixsterne und, was damit im Zusammenhange steht, den wahren und mittleren Sonnentag, das gewöhnliche Jahr, Ekliptik, Tag- und Nachtlänge, Wechsel der Jahreszeiten, die Mondbewegung, Finsternisse, Ebbe und Flut, Bestimmungen von Länge und Breite vorzunehmen haben. Der Unterricht knüpft dabei an die Resultate der Tertia an, die im geographischen Unterrichte (s. S. 594) erzielt worden sind[3]).

Notwendigkeit eines propädeutischen Kursus.

Für eine rationelle Behandlung des physikalischen Unterrichts ist die jetzt in Preußen und anderen Staaten getroffene Einrichtung sehr förderlich, daß im 2. Halbjahre der Ober-Tertia und in U. II in propädeutischer Behandlung ausgewählte Kapitel vorgenommen werden, wobei die in das tägliche Leben und seine Bedürfnisse übergegangenen wissenschaftlich-praktischen Resultate den Ausgangspunkt und die Ausdehnung des Unterrichts bestimmen müssen[4]), der sich auf die einfachsten physikalischen Lehren zu beschränken hat. In diesem vorbereitenden Kurse sind die Grundbegriffe zu behandeln, während in dem zweiten (O. II und I), der sich auf jenen aufbaut, das in ihm gewonnene Wissen zu vertiefen und zu erweitern ist. Auch in diesem Vorbereitungskursus muß überall auf Übung des Beobachtens und Urteilens, Schärfung des Blickes

[1]) Schriften über denselben JHS. 2 B 322 u. f. — Klau, Behandl. d. Heimatskunde im G. Pr. G. Wiesbaden 1890. — Ed. Vogt, Aufg. aus d. math. Geog. Pr. Speyer 1890. — Glaß, Lehrg. f. d. Unterr. in Meteorolog. Pr. Plauen 1893.

[2]) In NL. S. 44 wird er den Klassen U u. O I zugewiesen; in U I der Math. bei der Stereom. (nebst mathem. Geogr. d. Kugeloberfl.); in O I wird wohl vorwiegend an kosmische Physik zu denken sein.

[3]) Die Litteratur vgl. S. 630.

[4]) *Poske in ZPhU. 5, 169. — E. Schrader, Üb. d. vorbereit. phys. Lehrg. im Gymn. NJP. 148, 190. 282. 359. 415. — Jul. Busch, Vorb. phys. Lehrg. Pr. Mülheim a. d. R. 1892 u. 93. — NL. S. 53 bestimmen: „O III: Vorbereitender physik. Lehrgang, Teil 1 (Mechan. Erscheinungen, das Wichtigste aus der Wärmelehre); U II: Vorbereitender physik. Lehrg., Teil II (Magnetismus u. Elektrizität, die wichtigsten chemisch. Erscheinungen nebst Besprechung einiger bes. wicht. Miner. u. d. einfachsten Krystallformen, Akustik, einige einf. Abschn. aus d. Optik."

[5]) So NL. S. 54.

für Zusammengehöriges und für Ursache und Wirkung sowie auf Übungen im mündlichen Vortrage ausgegangen werden. Mit dem physikalischen Unterrichte können in den oberen Klassen zur Förderung des Könnens, des experimentellen Denkens und zur Entwickelung der Handfertigkeit, aber auch zur Befestigung und Erweiterung der Kenntnisse Schülerübungen verbunden werden[1]; ganz besonders werden sich hierzu messende Versuche eignen[2].

b) Chemie[3].

Aufgabe.

Die Chemie fällt als eigentliches Unterrichtsfach nur den Realanstalten zu. Sie ist ganz besonders geeignet, an induktives Denkverfahren zu gewöhnen[4], müßte schon auf den untersten Stufen der Schulen vertreten sein und könnte auch im Gymnasium in allgemein pädagogischem Interesse bessere Verwertung finden, als dies jetzt der Fall ist, ohne eine größere Belastung der Schüler herbeizuführen[5].

Gymnasium.

Im Gymnasium sind Belehrungen über chemische Vorgänge durch Experimente in den einleitenden Unterricht der Physik in O. III und U. II. einzuflechten, welche dem Schüler bei Gelegenheit der Entwickelung der allgemeinen Eigenschaften der Körper und der Molekulartheorie zu geben sind und sich auf die wichtigsten Grundstoffe und ihre Beziehungen erstrecken. Sie müssen innerhalb dieses engeren Kreises dieselben Resultate für die geistige Bildung der Schüler erreichen, wie an den Realanstalten in einem weiteren[6].

An d. Realanstalten.

Die Realanstalten haben ihre Schüler zu befähigen, eine Reihe von chemischen Thatsachen zu erkennen, dieselben geistig zu durchdringen und eine gewisse Sicherheit in der Auffindung und in der Verarbeitung chemischer Gedanken zu erlangen. Auch hier bietet die Erfahrung

Unterrichtsverfahren.

---

[1]) Ebd. S. 58: „Praktische Übungen — können unter Umständen auch auf das Gebiet des physikalischen Unterrichts ausgedehnt werden."

[2]) *K. Noack, Leitfad. f. physik. Schülerübungen. Berlin 1892 u. ZPhU. 5, 223. — Poske, ebd. 57. — H. C. Müller, ebd. 109. — Schwalbe, ebd. 6, 161.

[3]) Instrukt. f. d. Unterr. an d. Realsch. in Österr. S. 257. — DC.W. XVII. 71. Unterr. in d. Chemie in d. R. nach Umf., Meth. u. Lehrm. — DC.H. V. 88. S. 145. — *R. Arendt, Technik d. Experimentalchemie. Leipzig 1881. — *Wilbrand, Über Ziel u. Meth. d. chem. Unterr. Hildesheim 1881 u. PA. 20, 517; 22, 321. — Ders., Die Behandl. d. chem. Lehrst. COR. 15, 81. — Ders., D. Naturw. im Unterr. Humboldt 8, H. 10. — *R. Arendt, Lehrgang d. Chemie durch mehrere Reihen zusammenhängender Lehrproben dargestellt. LP. 6, 76; 7, 95; 8, 88. — Schwalbe, Unterr. in Chemie an G. ZGW. 30, 446. — Ders., Aufg. d. chem. Unterr. ZPhU. 1, 41. — Schreiber, Bedeut. u. Meth. d. Unterr. in d. Chemie auf Real- u. h. Bürgersch. COR. 1, 345. — Mitteregger, Zur Meth. d. chem. Unterr. ZRW. 4, 458. — E. Schrader, Form. Ziele d. chem. Unterr. am Gymn. ZGW. 44, 193. — P. Wangemann, Bem. z. chem. Unterr. nach Arndtscher Meth. R. Sprottau 1893.

[4]) Darüber Arendt, Technik der Experimentalchemie. S. LIV ff.

[5]) Darüber Arendt a. a. O. S. 177 ff.

[6]) Wie dies schon im Experimentalunterrichte geschehen kann, s. Arendt a. a. O. S. 161 ff.

der Schüler die nächste Anknüpfung[1]); aber das Lehrverfahren ist insofern schwieriger, als sich kein chemischer Vorgang, d. h. die in ihm stattfindende Molekularbewegung, direkt beobachten und somit keine chemische Anschauung durch sinnliche Wahrnehmung unmittelbar gewinnen läßt. Für die Zwecke des Unterrichts ist ein doppelter Weg möglich. Entweder werden die Schüler auf synthetischem Wege durch einfache Versuche in das Verständnis chemischer Vorgänge eingeführt. Dabei kommt es vor allem darauf an, daß sie instand gesetzt werden, den Vorgang, der vor ihren Augen sich vollzieht, zu analysieren, das Wesentliche von dem Unwesentlichen zu scheiden, das Verhältnis von Grund und Folge klar zu erkennen, dadurch die Erscheinung selbst zu verstehen und diese in ihrer Entwickelung sprachlich darzustellen; denn es müssen hier stets Beobachtung und Erklärung beisammen sein. Diese Forderungen werden nur dann erfüllt werden können, wenn der Unterricht in strenger Stufenfolge fortschreitet, so daß das Folgende stets aus dem Vorhergehenden sich entwickeln und verstehen läßt, und wenn er sich an einfache Vorgänge hält, die in ihren Einzelheiten von dem Schüler überschaut werden können[2]). Im Verlaufe desselben ist fortlaufende Übung in der Gruppierung der Elemente und Verbindungen vorzunehmen, so daß sich am Schlusse eine systematische Zusammenstellung des Unterrichtsmaterials von selbst ergiebt[3]). Oder das Unterrichtsverfahren ist analytisch und induktiv; es geht darauf aus, den Schüler zu selbständiger Handhabung der Forschungsmethoden zu befähigen. Der suchende Gedanke ist hierbei in den Vordergrund zu stellen; das Experiment soll nur zeigen, ob er richtig ist oder irrig, ob er auf rechtem oder auf falschem Wege vorschreitet. Überall wird an bekannte Thatsachen und Erscheinungen angeknüpft und der Schüler schrittweise so weitergeführt, daß er durch eigne Thätigkeit das, was er finden soll, gewissermaßen selbst entdeckt. Der Stoff ist so anzuordnen, daß bei jeder neuen Untersuchung das früher bereits Erkannte zur Anwendung gebracht und die eigne Gedankenarbeit des Schülers in stufenweise gesteigertem Maße zur Ableitung neuer Wahrheiten in Anspruch genommen wird. Da der Unterricht von der zusammengesetzten Er-

---

[1]) Schön entwickelt dies Arendt a. a. O. S. XXX ff. Ergänzend und berichtigend: Wilbrand, Leitf. f. d. meth. Unterr. in org. Chemie. 5. Aufl. Hildesheim 1886. — Ders., Grundz. d. Chemie. 2. Aufl. Hildesheim 1888.

[2]) Die weitere Entwickelung bei Arendt a. a. O. S. XXXIV ff. und die Vorzüge der synthetischen Methode, ebd. LXXXII ff. — NL. S. 56 f. weisen der U II zu: „Propädeutischen Unterricht in der Chemie. Elemente der Krystallographie; der O II: Allg. chemische Begriffe. Metalloide. Stöchiometrische Aufgaben; der U I: Die Metalle. Einfache Arbeiten im Laboratorium; der O I: Einzelne wichtige Kapitel aus der organischen Chemie. Einfache Arbeiten im Laboratorium."

[3]) Arendt a. a. O. S. LXXX ff.

scheinung ausgeht und dieselbe in einfachere, bereits bekannte Faktoren aufzulösen sucht, wird vorzugsweise deduktiv geschlossen und in jeder Lehrstunde eine ganze Reihe von Gedankenverbindungen und Schlüssen eingeführt, die in ihrer Gesamtheit das Bild einer induktiven Untersuchung mit deduktiv abgeleiteten Zwischengliedern darstellen. Dieses analytische Verfahren beansprucht zwar mehr Zeit, ist aber für die untere Stufe vorzuziehen, weil es gründlicher ist und tiefer in den Zusammenhang einführt[1]).

Über die sorgfältige und exakte, auch elegante Ausführung der Experimente gilt das beim physikalischen Unterrichte Gesagte. Was das eigene Experimentieren der Schüler anbetrifft, so wird dasselbe von den kompetenten Beurteilern, den Universitätslehrern, fast einstimmig verworfen. Und in der That ist sehr viel Spielerei damit verbunden, die dazu nicht immer ungefährlich ist; oft mag auch eine gewisse Blasiertheit gegenüber dem Universitätsunterrichte, noch öfter schlechte Gewöhnung die Folge sein. Vom pädagogischen Standpunkte läßt sich indessen nicht ganz das gleiche Urteil fällen, wenn diese Experimentierversuche das sind, was sie unter der Leitung eines sein Fach und die Interessen der Schule verstehenden Lehrers sein werden, nämlich Anwendung des erworbenen Wissensstoffes und Verwandlung der bloßen Kenntnis in Können. Daraus ergiebt sich auch die Begrenzung. In dem Anfangsunterrichte sind derartige eigene Versuche noch nicht am Platze, weil zu denselben eine Summe von festen, sicheren und richtigen Anschauungen und Erfahrungen gehört, die bei einem langsamen und gründlichen Unterrichtsverfahren nur allmählich angeeignet werden können. Wo sie auf der obersten Stufe angestellt werden, muß dies unter steter Kontrolle des Lehrers geschehen, der dabei der Neigung des einzelnen nachgeben kann, aber doch in erster Linie immer den Unterrichtszweck im Auge haben muß; am besten werden sie auf qualitative und quantitative Analysen einfachster Art beschränkt bleiben[2]).

Nur feste Thatsachen der Chemie können in dem Unterrichte Verwendung finden; Theorieen und Hypothesen, die unter den Vertretern der Wissenschaft selbst noch streitig sind, müssen um so mehr beiseite bleiben, als das Gebiet ohnedies sehr ausgedehnt ist und notwendig eine

---

[1]) Instruktive Beispiele des analyt. Verf. bei *Wilbrand, Behandl. d. chem. Lehrst. COR. 15, 81 u. Stellg. d. Exper. im Unterr. Z. f. phys. u. chem. Unterr. 2, 209.

[2]) Auf diesem Standpunkte stehen auch NL. S. 58: „An den theoretischen Unterricht in der Chemie — sind, zumal an den Oberrealsch., in I prakt. Übungen im Laboratorium anzuschließen, in welchen die Schüler die wichtigsten Reaktionen der Metalloide und Metalle durchmachen, einfache qualitative Analysen ausführen und leichte Präparate herstellen. Derartige prakt. Übungen haben bei richtiger Leitung einen nicht zu unterschätzenden erziehlichen Wert."

Beschränkung auf diejenigen Lehren gebietet, welche geeignet sind, einen Einblick in die chemischen Prozesse und ihre Gesetze zu bieten. Die geschichtlichen Elemente müssen dabei ebenfalls Berücksichtigung und Verwertung finden[1]).

§ 59. 8. Das Zeichnen[2]).

Mängel. Daß bei dem Zeichenunterrichte die Resultate im allgemeinen wenig erfreulich sind, namentlich an den Gymnasien, wird allgemein zugestanden.

---

[1]) L. Knöpfel, Verwert. d. gesch. Elem. im chem. Unterr. Worms 1893.

[2]) *Rein, Gesch. d. Zeichenunterr. in Kehrs Gesch. d. Methodik 2, 175. — Willmann, Didakt. 2, 175. — DE.W. XIV. 60. Der Lehrplan f. Zeichenunterr. nach den gegenwärtigen Bedürfnissen der G. u. R. — *DE.SchH. III. 86, S. 140 u. V (92), 71. — *Fr. Otto, Pädag. Zeichenlehre. Erfurt 1837. 2. Aufl. v. Rein, Weimar. — Rein, Prüfung d. pädag. Zeichenl. von Otto ohne Rücksicht auf Ästhetik. JVwP. 3, 284. — *Fed. Flinzer, Lehrb. d. Zeichenunt. Bielefeld u. Leipzig. 4. Aufl. 1888. — Kehrbach, Fed. Flinzers Zeichenmeth. JVwP. 10, 285. — *A. Stuhlmann, Der Zeichenunterr. in d. Volks- u. Mittelschule. 5 Teile. 4. Aufl. Hamburg 1886. — *H. A. Hippius, Grundlin. d. Theorie d. Zeichenkunst. St. Petersburg 1842. — Domschke, Freihandzeichn. als Hauptmoment d. Zeichenunterr. in Schul. Pr. Fr.-G. Berlin 1868. — Ders., Wegweiser f. d. prakt. Unterr. im Freihandzeichnen. Berlin 1869. — Verhandl. d. pädag. Sekt. d. Phil.-V. Innsbruck 1874. — J. Macholb, Der Unterr. im Freihandzeichn. Wien 1878. — Zeppenfeld in Seyffarth, Allg. Chronik d. Volksschulw. 14 (1878), 489. — Haßlwander, Bem. über d. Unterr. im Freihandzeichn. PA. 16, 305. — Vorschläge zur Hebung d. Zeichenunterr., ebd. 19, 694. — Haßlwander, Das Freihandzeichn. als Bildungsmittel, ebd. 21, 283. — Gennerich, Zeichenunterr. auf G. NJP. 90, 290. 363. — Ders., Krit. Beleuchtung d. minist. Lehrpl für Unterr. im Zeichn. f. G. u. R. ZGW. 18, 771. — Ders., D. preuß. Lehrpl. f. d. Zeichenunterr. u. s. Ausführbarkeit, ebd. 23, 417. — Troschel, Monatsbl. zur Förderung d. Zeichenunterr. an Schulen. — Lilienfeld, Ref. d. Zeichenunterr. an d. Schulen. ZGW. 15, 304 u. die Art des Zeichenunterr. an h. Schulen, ebd. 24, 503. Vgl. ZhU. 3, 113. — Brauer, Der Schulzeichenunterr. auf d. G. Pr. Breslau G. St. Elis. 1863. — Grau, Freihandzeichenunterricht an höh. Lehranst. Pr. Stade 1881. — Baumgarten, Hilfsmittel b. ersten Zeichenunterricht. Pr. Sprottau 1883. — Schlömilch, Krit. Bem. über Grunds. f. d. oblig. Freihandzeichenunterricht. ZhU. 8, 412, dagegen Zeppenfeld, ebd. 9, 75 u. Schlömilch, ebd. 9, 212, Grau gegen Schlömilch, ebd. 9, 362. — Rob. Bauer, Vorschl. zu einer organ. Gliederung d. Zeichenunterrichts an d. R. COR. 1, 166. — J. Langl, Das Zeichn. an d. österr. Realsch. u. s. Lehrmittel. ZRW. 2, 65. 129. — Pokorny, Stellung d. Zeichenunterr. an d. R.-G. ZÖG. 18, 141. — Grunds. f. d. oblig. Freihandzeichenunterr. an allg. wissensch. Lehranst. Vom Verein deutscher Zeichenlehrer. Berlin. — Dagegen Zeppenfeld, Die Unterrichtsgrunds. d. Vereins deutscher Zeichenlehrer. Breslau 1882. — Ed. v. Hagen, Der Zeichenunterr. Erfurt 1876. — H. Weishaupt, D. Zeichnen nach d. wirkl. Gegenst. München 1877. — Al. Raske, D. Zeichenunterr. an Volks- u. Bürgersch. Brünn 1877. — Godei in Dittes' Päd. Jahresb. 1874, 241. — Kehrs Päd. Bl. 1880 Nr. 4. — A. Fellner u. Fr. Steigl, Der Zeichenunterr. u. s. Hilfswissensch. Wien 1884. — Gust. Hahn, Nach welchen Grunds. muß d. Zeichenunterr. erteilt werden, um Sinn f. d. Kunst zu wecken? Pr. Dresden 1868. — *Th. Rumpel, Über Benutzung antiker Kunstwerke im Gymn.-Unterr. Gütersloh 1869. — *Kachel u. Wagner, Grundf. d. antiken Kunst. Karlsruhe 1873. — H. A. Lindner, Die Anschauung als Grundl. eines ration. Elementarunterr. im Zeichnen. Pr. Cilli 1872. — *Menard, D. Zeichenunterr. in d. Volksschule. Neuwied 1883. — *Ders., Prakt. Lehrg. des Zeichenunterr. ZhU. 1886, 340. 348. — Halfter, 18 Normalfiguren als Grundl. f. d. Schönzeichenunterr. in d. Oberkl. d. Volkssch. M.-Gladbach 1881. — Eine gute Übersicht d. hist. Entwickelung giebt Rein, Pickel u. Scheller, Theorie u. Praxis d. Volksschulunterrichts. 8. Schulj. 161 ff. — F. Steigl, Die Hauptrichtungen d. Schulzeichenunterr. in Deutschland, Päd. Jahresb. Wien 1886. — Holzmüller, D. Zeichn. auf uns. h. Schulen. PA. 30, 1. — *G. Hirth, Ideen über Zeichenunterricht. 2. Aufl. München und Leipzig 1887. — *M. Tschöltsch, Meth. d. Zeichenunterr. Berlin 1886 (giebt eine reiche Bibliographie). —

Nicht als ob nicht Resultate erzielt würden, die sich sehen lassen können. Im Gegenteil, bei den Schulausstellungen, welche regelmäßig bei den öffentlichen Prüfungen und bei größeren allgemeinen Ausstellungen vorgeführt werden, wird der Laie mit Bewunderung die schönen Tierstücke, Köpfe, Figuren, den korrekten Baumschlag und sogar gar nicht selten sehr kunstreich ausgeführte Kreidezeichnungen, Aquarellmalereien und sogar Ansätze zu Ölgemälden erblicken. Wieviel davon dem Schüler und wieviel dem Lehrer gehört, ist für diese Betrachtung gleichgültig. Man mache dagegen einmal den Versuch, die Zeichner zunächst zu fragen, was sie für Bäume dargestellt, welchen Ausdruck das oder jenes Gesicht zeigt, mit welchen Mitteln der Ausdruck herbeigeführt ist, wie das Verhältnis der einzelnen Gesichtspartieen sein muß, oder man mache gar den Versuch, dem Zeichner zuzumuten, eine Vase mit einfachen schönen Formen nach der Natur zu zeichnen, so wird er ratlos dastehen, denn er hat in seiner Schulzeit wohl gelernt, Striche zu zeichnen und die Hand zu üben, aber sein Auge und sein Denken sind dabei vernachlässigt worden. Dieser Mangel ist aber nicht der einzige in unserem Zeichenunterrichte, sondern ein weiterer ist die Isoliertheit, in welcher sich derselbe gegenüber den übrigen Lehrfächern befindet. Beide Mängel hängen wesentlich mit dem dritten Grundfehler zusammen, an dem dieser Unterricht leidet; es fehlt häufig an methodisch und pädagogisch gebildeten Zeichenlehrern.

Wenn man kleine Kinder von 4—5 Jahren betrachtet, so sieht man, daß ihr heißester Wunsch ein Bleistift und ein Blatt Papier ist, um dann allerlei körperliche Dinge auf dasselbe zu zeichnen. Wie einfach und unvollkommen diese Zeichnungen auch ausfallen mögen, sie sind in der Regel in der Darstellung dessen, was für das Kind sich charakteristisch zeigt, richtig [1]); der Mensch erscheint in senkrechter, das Tier in wagerechter Darstellung, die Zahl der Gliedmaßen ist zutreffend — kurz, es fehlt nichts an dem, was dem Kinde in die Augen fällt. Nun kommt das Kind in die Schule und wird drei Jahre hindurch mit Strichen und Buchstabenzeichnen und -schreiben im Schreibunterrichte beschäftigt, ohne für seinen Darstellungstrieb eine befriedigende Anweisung und Beschäftigung zu erhalten. Wenn dann der Zeichenunterricht beginnt, so wird es Jahr

---

*W. Butz, Wert, Ziel u. Meth. d. Zeichenunterr. Pr. Lauenburg 1887. — *Hornemann, Schrift. d. deu. Einh.-Schulv. 2, 48 ff. — *W. Rein, D. Zeichenunterr. in d. Gymn. Schr. d. deu. Einh.-Schulv. 5, 72. — *Ad. Matthäi, D. Zeichenunterr. am hum. G. Pr. Gießen 1889, u. Das bewußte Sehen in d. Schule. Gießen 1891. — Stade, Vorschl. einer wünschensw. Ref. d. Zeichenunterr. Pr. Sondershausen 1890. — Reinh. Heere, D. Zeichenunterr. Berlin 1891. — Gu. Kist, D. wissensch. Grundl. d. Zeichenunterr. Pr. ORS. Köln 1892. — *Konr. Lange, D. künstl. Erz. d. deu. Jugend. Darmstadt 1892. — Hilfsmittel JHS. 1, 302; 2 B 341 u. f.

[1]) Vgl. Herbert Spencer, Die Erziehung deutsch v. Fr. Schultze. 2. Aufl. S. 139 ff. — A. Lehmann, Beginn d. Zeichnens in VI. LP. 28, 33.

und Tag beim Nachmalen von Strichen festgehalten, die es solange zeichnen soll, bis es endlich dieselben notdürftig richtig zeichnen kann. Dabei sieht es, daß die Erwachsenen, mit denen es in Berührung kommt, auch nicht imstande sind, einen geraden Strich ganz korrekt zu machen. Aber seine Hand muß geübt werden, sagt man, als ob die Übung nicht eintreten würde, wenn man auch dem Auge des Knaben etwas zu thun gäbe und wenn man sein Nachdenken dabei in Anspruch nähme.

Warum folgen wir nicht der Beobachtung, die uns die Natur an die Hand giebt[1])? Warum erteilen wir dem Kinde nicht zugleich mit dem ersten Unterricht im Lesen und Schreiben auch Zeichenunterricht? Wie er zu geben wäre, zeigt uns die Erfahrung im Kindesalter. An Körpern ist das Sehen zu üben und an Körpern ist das Zeichnen zu lernen. Jedenfalls können wir, solange wir diesen Zeichenunterricht der Vor- und Volksschulen nicht haben, doch wenigstens an der untersten Klasse der höheren Lehranstalten denselben nach rationeller Methode einrichten[2]). Die Aufgabe des Zeichenunterrichtes ist also die Übung und Bildung des leiblichen und geistigen Auges und der Hand, die Entwickelung des Sinnes für Raumverhältnisse und die Förderung des Verständnisses für schöne Formen, verbunden mit Gewöhnung an Sauberkeit; um diese Ziele zu erreichen, müssen stets der Verstand, die Phantasie, das Gedächtnis und das innere Sehen in Anspruch genommen und ausgebildet werden. Um einigermaßen befriedigende Erfolge herbeizuführen, sind dem Unterrichte durch alle Klassen wenigstens zwei Stunden einzuräumen, die von Unter II ab fakultativ werden.

Körperzeichnen.

Häufig beginnt der Zeichenunterricht mit dem Nachzeichnen gerader Linien und allmählich daraus zusammengesetzter Gebilde, welche im besseren Falle der Lehrer an der Tafel vor den Augen der Schüler entstehen oder im schlechteren die Schüler nach einer Wandtafel zeichnen läßt[3]). Vielleicht werden auch einige Erklärungen dazu gegeben, die schnell an dem Ohre des Schülers vorüberziehen, weil sie für ihn keinen Wert zu haben scheinen; er sieht ja das zu zeichnende Objekt an der

---

[1]) Dies thaten schon *Peter Schmid in seiner Anleitung zur Zeichenkunst, Berlin 1809, u. in seiner Schrift: Das Naturzeichnen f. d. Schul- u. Selbstunterr., Berlin 1828—1833. 4 Teile, u. d. Gebrüder Dupuis in Paris 1840. — A. Lehmann, Der erste Unterr. im Körperzeichnen. LP. 20, 13.

[2]) Ich kann natürlich die Entfernung des Zeichenunterrichtes aus VI in NL. nur als eine pädagogisch-unverständliche Maßregel betrachten.

[3]) NL., die überhaupt das Denken und Sprechen im Zeichenunterrichte zu wenig betonen, ordnen, auch in dieser Hinsicht ohne Konsequenz, das Zeichnen „nach großen Wandvorlagen" an, und erst später „Umrißzeichnen nach einfachen Modellen, plastischen Ornamenten und anderen geeigneten körperlichen Gegenständen im Einzelunterricht". Wie soll dieser Einzelunterricht möglich sein, wenn das Zeichnen ein allgemein bildendes Fach sein soll?

Wandtafel und zeichnet es eben nach, so gut er kann; bestenfalls folgt er dem Gange, den der vorzeichnende Lehrer eingehalten hat. In keinem Unterrichte würde man mit einer solchen Thätigkeit des Schülers sich heute zufrieden geben, sondern überall würde man auf die Erweckung der Selbstthätigkeit ausgehen und dem Anfangsunterrichte den Charakter der Anschaulichkeit und des Denkens zu wahren suchen. Der Zeichenunterricht beruht ganz und gar auf der Anschauung, ohne die er keinen erziehenden, sondern nur einen mechanischen Wert hat. Jener Charakter kann ihm aber durchaus gewahrt werden, wenn er vom ersten Anfange an von Körpern, bezw. von Modellen ausgeht. Jede Anstalt braucht zu diesem Zwecke eine Anzahl von großen Gips- oder besser noch von Blech- oder Holzmodellen, welche sämtlich in 10—15 Exemplaren vorhanden sein müssen, da ein Massenunterricht nur erteilt werden kann, wenn dasselbe Modell bei allen Gruppen derselben Klasse zur Verwendung gelangt [1]). Man beginnt am zweckmäßigsten mit dem Würfel, der vor die sämtlichen Schülergruppen — höchstens drei Schüler können dasselbe Exemplar benützen — in der gleichen Lage und Beleuchtung gebracht wird. Die Unterweisung des Lehrers geht zunächst auf die eine den Schülern zugekehrte Fläche ein und lehrt an ihr die Linien erkennen, wobei man sich vorläufig mit dem Unterschied von senkrecht und wagerecht begnügt. Die Schüler beweisen zuerst durch eine mündliche Darlegung des von ihnen einzuhaltenden Verfahrens, daß sie die Weisungen des Lehrers verstanden und den zu zeichnenden Gegenstand genau betrachtet haben, und zeichnen zuerst die einen, dann die anderen Linien, dann ihre Verbindung zum rechten Winkel, schließlich das Viereck nach. Es ist dabei nicht pedantisch darauf zu bestehen, daß die Schüler aus freier Hand völlig gerade Linien ziehen, sondern nach einigen Versuchen sind sie anzuweisen, nun auch die Figur mit Lineal und Bleistift zu zeichnen und die bedeutenden Unterschiede beider Darstellungsarten sich klar zu machen; der Hauptnachdruck ist aber auf die Richtigkeit und Reinheit der Umrisse zu legen. Ist die Zeichnung beendet, so wird die Entwickelung des Gesetzmäßigen gegeben, welches sich etwa aus derselben ableiten läßt; wenn ein zusammengehöriger Komplex von Aufgaben gelöst ist, so ordnet man die gefundenen Gesetze unter allgemeine, umfassendere Gesichtspunkte. Bei den ersten Zeichenversuchen bleibt die natürliche Größe beibehalten; um das Augenmaß zu üben, genügt es

---

[1]) Vgl. L. Ritter u. Holl, Prakt. Anleitung für den elementaren Unterricht im Körperzeichnen, Stuttgart 1886, die mit der Wandtafel beginnen. — Dietzel, D. Elem. d. Projektionslehre. Leipzig 1884. — R. Klette, D. perspektiv. Zeichn. 3. Aufl. Braunschweig 1887.

nicht, die Schüler eine Zeitlang im Falschen herumtasten zu lassen, vielmehr mögen sie einige Versuche machen, die natürliche Größe von selbst zu finden; dann muß ihnen aber die Messung, die mittels des Lineals vorgenommen wird, zeigen, wie weit sie sich der Wirklichkeit in ihrer Schätzung genähert haben oder von derselben entfernt geblieben sind. Nur auf diese Weise wird sich die Fähigkeit entwickeln, nach dem Augenmaße annähernd richtig zu schätzen. In ähnlicher Weise wird das Dreieck von der Pyramide, die krumme Linie von dem Kegel und der Kugel entnommen. Auch bei dieser müssen die Schüler den Versuch der Freihandzeichnung machen, natürlich kann er noch weniger gelingen, wie bei der geraden; daneben ist aber von vornherein, wieder um den Unterschied recht deutlich zu machen, der Zirkel zu gebrauchen, und es ist den Schülern der Weg zu zeigen, wie sie den Radius finden zu dem Kreise, den sie zuerst in natürlicher Größe der Kugel entnehmen. Ist einige Sicherheit in der Auffassung dieser Gebilde und auch einige Handfertigkeit erreicht, so muß das Wichtigste über Schattengebung mitgeteilt werden, wobei man sich anfänglich nur auf die Unterscheidung von Kern- und Halbschatten einläßt[1]). Diese Unterweisung muß um so langsamer und sorgfältiger erteilt werden, als hier sich die Gelegenheit ergiebt, die Strichführung rationell zu entwickeln und die bis jetzt erworbene Handfertigkeit konsequent fortzubilden; deshalb darf der Schatten nur durch Schraffenbildung erzeugt werden, wobei es von der allergrößten Bedeutung für eine künftige gute Gewöhnung ist, dafür zu sorgen, daß alle Schraffenstriche gerade geführt und vollständig ausgezogen werden; der Gebrauch des Wischers ist hier nicht zu gestatten. Die Anwendung des Schattens ist ein ergiebiges Mittel, um das in diesem Unterrichte unvermeidliche ungleichmäßige Fortschreiten der Schüler unschädlich zu machen, indem z. B. denjenigen, denen die Zeichnung der Umrisse nicht gelungen ist, eine zweite Anfertigung aufgegeben wird, während die anderen die Umrißzeichnung mit Schatten versehen. Auch das Zeichnen desselben Objektes in anderer Lage ist ein Mittel, die Ungleichheit der Fortschritte einigermaßen auszugleichen.

Perspektive. Bevor man an die vollständige Zeichnung geometrischer Körper die Schüler heranführt, müssen sie eine Unterweisung in den einfachsten

---

[1]) Für den Lehrer empfiehlt sich die Schattierungskunde von Professor Rieß. Stuttgart. — NL. S. 60 weisen an den Realanstalten der Tertia zuletzt erst „Übungen in der Wiedergabe von Licht und Schatten nach einfachen Modellen“ zu, während sie an den Gymnasien nur dem fakultativen Unterricht überlassen bleiben. Nun können aber nach meinen langjährigen Erfahrungen schon am Ende des zweiten Jahres und im dritten diese Unterweisungen mit durchaus befriedigendem Erfolge durchgeführt werden.

Regeln der Linienperspektive erhalten[1]); und zwar geht auch hier die Belehrung lediglich von der Anschauung aus, indem mit Hilfe der halbmatten Glastafel und der markierten Sehstrahlen die Grundsätze entwickelt werden. Es kommt einzig darauf an, daß sie dieselben so verstehen, daß sie die Anwendung mit einiger Sicherheit machen können; man wird sich bei dieser Unterweisung mit den Lehrsätzen über die Horizontal- und Grundlinie, den Augenpunkt und die Distanz- und Accidentalpunkte begnügen können. Wenn diese Lehren an recht vielen Demonstrationen jedem Schüler klar geworden sind, wobei sofort hinterher die Anwendung bei der ganzen Klasse folgt, geht das Zeichnen nun so lange an den einfachen geometrischen Körpern weiter, bis an deren Nachzeichnung Sicherheit erlangt ist. Sobald dies der Fall ist — und es werden immer sich langsamer und schneller vorschreitende Gruppen bilden — geht das Nachzeichnen zu den klassischen Formen über, wobei am besten schöne, stilvolle Vasenformen den Anfang machen, denen sich andere Geräte und auch Kapitelle und Basen von Säulen anschließen, die mehrere Jahre hindurch den Unterrichtsstoff hergeben können[2]). Die nächste Stufe wird das Zeichnen nach Ornamenten bilden können, das eine sehr reiche Entwickelung gestattet. Während bei Vasen, Kapitellen und Basen der Gruppenunterricht den Vorzug verdient, wird das Ornamentzeichnen schon den Einzelunterricht nicht nur gestatten, sondern auch empfehlen. Das Ornament leitet auf Tier- und Menschenformen und Figuren hinüber, welche die oberste Stufe des Zeichenunterrichts bilden und kaum von allen Schülern bewältigt werden können.

Das Zeichnen von Baumschlag und das reproduzierende Zeichnen polychromer Vorlagen liegen außerhalb der Grenzen des eigentlichen Zeichenunterrichts. Es kann in dem fakultativen Unterrichte der oberen Klassen seinen Platz erhalten, wo besondere Neigung und eine kleinere Schülerzahl die hierzu erforderliche, eingehende Anweisung des Lehrers ermöglichen. Hier wird auch eine Belehrung über die Elemente der Farbengebung und Harmonie zulässig sein[3]), und für solche Schüler, die z. B. auf eine technische Hochschule übergehen wollen, läßt sich auch eine Einführung in die darstellende Geometrie ermöglichen[4]).

---

[1]) Weishaupt, Das Zeichnen nach d. wirkl. Gegenst. S. 17 ff. 71 ff.

[2]) *E. Wagner u. H. Eyth, Vorlagen aus d. Gebiete d. klass. antiken Ornaments f. den Freihandzeichenunterr. 80 Tafeln nebst Erläuterungen. Karlsruhe 1887 u. 1888.

[3]) So auch NL. S. 59: „In dem nicht verbindlichen Unterrichte in den oberen Klassen von U II an erfolgt die weitere Entwickelung des Formen- und Farbensinnes durch Wiedergabe von schwieriger darzustellenden Gegenständen im Umriß, auch mit Rücksicht auf die Beleuchtungserscheinungen und die Farbenwirkung. Auf das Verständnis für Form und Farbe sowie auf die Bildung des Geschmackes durch hierfür geeignete Besprechungen ist hinzuwirken."

[4]) NL. S. 59: „Einzelne, für welche das geometr. Zeichnen von besonderem Werte ist, werden in die darstell. Geometr. eingeführt."

Vorlagen. Die Verwendung von Vorlagen soll durchaus nicht gänzlich aus dem Zeichenunterrichte ausgeschlossen werden[1]), aber sie soll da eintreten, wo sie allein nützen kann. Dies kann nur der Fall sein, wenn daraus eine Übung der Schüler gemacht wird, welche das Nachzeichnen von Körpern begleitet. Es wird z. B. durchaus lehrreich sein, wenn der Schüler ein Ornament nach dem Modell gezeichnet hat, eine Zeichnung desselben Gegenstandes ihm auf einer Vorlage zu bieten, seine Darstellung und die letztere vergleichen, auf die Mängel der ersteren die Aufmerksamkeit richten und für die Bildung der geschmackvollen Wiedergabe die nötige Belehrung eintreten zu lassen; auch als häusliche Übungen können solche Aufgaben namentlich den beanlagteren Schülern gegeben werden. Nachzeichnen beliebiger Vorlagen empfiehlt sich nicht, da hierbei weder gedacht noch gesehen wird. Auf allen Stufen des Zeichenunterrichts muß auch das Gedächtnis für Formen in der Weise gekräftigt und geübt werden, daß öfter eine Darstellung, welche nach dem Körper erfolgt ist, aus dem Gedächtnisse wiederholt wird.

Konzentration. Es wurde wiederholt gefordert, daß der Zeichenunterricht nicht isoliert bleiben dürfe, sondern mit dem übrigen Unterricht in Verbindung treten müsse[2]). Bei der Naturgeschichte ist schon darauf hingewiesen worden (S. 666), daß der Zeichenunterricht dieselbe erheblich unterstützen könne, wenn er Pflanzen oder auch Teile des Tierleibes oder den ganzen Leib der dort gegebenen Behandlung parallel oder sich an dieselbe anschließend zur Darstellung bringe. Doch können auch andere Unterrichtszweige an dieser Förderung teilnehmen, vor allem der Geschichtsunterricht und die Lektüre im Sprachunterricht, namentlich soweit es sich hier um die Baukunst und um Einrichtungen des täglichen Lebens handelt. Die Auswahl kann leicht so getroffen werden, daß der Gang des Geschichtsunterrichts von den betr. Gegenständen des Zeichenunterrichts ziemlich genau begleitet wird[3]). Der Zeichenunterricht soll aber nicht nur die Hand und das Auge üben, er soll nicht nur schöne Formen zur Nachbildung bringen und dadurch den Sinn für das Schöne praktisch entwickeln, sondern auch die Einsicht und das Nachdenken bilden. Zu diesem Zwecke muß bei jedem Zeichenobjekte alles vorgebracht werden, was zum klaren Verständnisse desselben notwendig erscheint. Hierbei empfiehlt es sich, von dem Ganzen des Kunstwerks auszugehen und zu den Teilen herabzusteigen. Hierher gehört auch die Angabe, wozu ein

---

1) So in NL. S. 59: „Vorlageblätter sind ausgeschlossen.“

2) *A. Lehmann, D. Epheublatt. LP. 9, 48. — Für das Gymnasium s. Rein, Schr. des deu. Einh.-Schulv. 5, 80 ff., der S. 84 auch die Litteratur giebt. — Diese Seite ist in NL. gar nicht berücksichtigt, wie denn überhaupt der Abschnitt über das Zeichnen aller methodischen Durcharbeitung entbehrt.

3) Dies ist in den S. 686 A. 2 angeführten Schriften Matthaeis geschehen.

Objekt gedient hat, welche Merkmale die einzelnen Stilarten besitzen (z. B. die dorische, jonische und korinthische Säule, gotisches und romanisches Ornament 2c.), inwieweit die Form der Bestimmung entspricht, und worin diese Zweckmäßigkeit begründet ist, und ähnliche Erörterungen. Dazu sind keine Vorträge des Lehrers erforderlich, sondern, was der Anschauung geboten wird, läßt sich mit wenigen Worten in den Hauptsachen dem Schüler nahebringen. Überall, auch an den Realanstalten, müssen bei der Auswahl von Formen für den Zeichenunterricht die antiken Erzeugnisse besondere Berücksichtigung finden; das Gymnasium kann sich in der Hauptsache damit und mit den Hervorbringungen der deutschen Kunst begnügen, während insbesondere die Oberrealschule den modernen Werken der darstellenden Künste Rechnung zu tragen haben wird. So tritt der Zeichenunterricht, als propädeutischer Unterricht in der Kunstgeschichte, als notwendige Ergänzung zum Geschichts- und litteraturkundlichen Unterrichte [1]).

In einer solchen Verbindung des Zeichenunterrichts mit dem übrigen Unterrichte wird zugleich das wirksamste Mittel gegeben sein, die bei den Schülern und auch nicht vereinzelt bei den Lehrern sich findende Gleichgültigkeit gegen den ersteren zu überwinden und dem Zeichenlehrer die Aufrechterhaltung der Disziplin zu erleichtern. Übrigens beruht das Urteil über Disziplinlosigkeit in diesem Unterrichte nicht selten auf einer nicht klaren Anschauung der Bedürfnisse desselben. Wenn das Zeichnen in Gruppen nach einem Modelle durchgeführt werden soll, so läßt es sich gar nicht vermeiden, daß, um zur vollen Klarheit des Betrachtens zu gelangen, die Schüler sich mehr nach der einen oder der anderen Seite neigen und daß bei diesen sich wiederholenden Gelegenheiten nicht die Ruhe herrscht, welche in einer wissenschaftlichen Lehrstunde mit Leichtigkeit hergestellt werden kann. Auch muß der Lehrer ambulatorisch seine Bemerkungen machen, wenn gruppenweise oder individuell gezeichnet wird. Tiefere Störungen der Disziplin beruhen hier, wie überall, auf der Unfähigkeit des Lehrers, die richtige Weisung zu geben und derselben die entsprechende Ausführung zu sichern. Disziplin.

Da der Unterricht selbst zu Störungen neigt, so muß mit großer Sorgfalt alles vermieden werden, was solche hervorrufen kann. Unbedingt notwendig ist eine strenge Ordnung in der Aufbewahrung der Reißbretter, Vorlagen, Modelle 2c. Alles muß seinen festen Platz haben, so daß im Laufe weniger Minuten das Zeichnen selbst beginnen kann. Häufig wird

[1]) Außer den S. 686 A. 2 angeführten Schriften Matthaeis' s. Kruspe, Zum kunstgesch. Unterr. am G. Pr. Hagenau 1893. — Forbach, Die Pflege der alt. Kunst auf d. G. Pr. Neues Gymn. Darmstadt 1893. — Dieses kunstgeschichtliche Element fehlt in NL. gänzlich.

durch schlechte Ordnung ein guter Teil der Stunde geradezu vergeudet. Ebenso müssen für die Aufstellung der Modelle Stative mit festen Gestellen vorhanden sein, da sonst das Umwerfen der Modelle, namentlich wo es sich um Zusammenstellung mehrerer Körper handelt, ganz unvermeidlich wird.

Alle Zeichnungen der Schüler, welche während eines Jahres gefertigt werden, sind aufzubewahren; denn nur auf diese Weise läßt sich ein treues Bild von dem Fortschreiten des Unterrichts und der Methode gewinnen.

§ 60. 9. Das Turnen[1]).

Aufgabe. Der Turnunterricht hat die Aufgabe, die körperliche Seite in der allseitigen Entwickelung, welche die Erziehung dem heranwachsenden Geschlechte geben soll, zu ihrem Rechte zu bringen und dadurch dem immer

---

1) DC.Pf. I. 67. Wie ist d. Turnunterr. auf d. h. Lehranst. einzurichten, um ihn zu einem integrierenden Teile d. gesamt. Unterr. zu machen? — *DC.Ha. IV. 85. Einrichtung von Turnspielen. — *DC.Schl. VII. 85. In welcher Art ist d. Turnen an d. h. Lehranst. für d. körperl. u. sittl. Erziehung d. Jugend fruchtbar zu machen? — DC.Pm. XI, 124. — Preuß. Oktob.-Konf. 1874. S. 126. 145. — *Preuß. Min.-Verf. v. 27. Okt. 1882. Centralbl. 1882, 710, Beschaffung von Turnplätzen, und vom 30. Juli 1883, Betrieb des Turnunterr., ebd. 1883, 497 (Wiese-Kübler 1³, 232. 237.). — Euler, Geschichte des Turnunterrichts. Gotha 1891 (Kehr, Method. Bd. 5). — M. Zettler, Anlagen u. Einrichtung von Turnhallen u. Turnplätzen. Leipzig 1878. — Ders., Das Turnen u. s. Einfluß auf d. Entwickelung d. Menschheit. Leipzig 1883. — Mor. Kloß, Anleit. z. Erteil. d. Turnunterr. Dresden 1873. — O. H. Jäger, Neue Turnschule. Stuttgart 1876. — *Alfr. Maul, Anleit. f. d. Turnunterr. in Knabenschulen. 3 Teile. 4. Aufl. Karlsruhe 1887. — F. Marx, Leitfaden f. d. Turnunterr. in Volksschulen. 3. Aufl. Bensheim 1878. — *L. Puritz, Handbüchlein turnerischer Ordnungs-, Frei-, Hantel- u. Stabübungen. — *Ders., Merkbüchlein f. Vorturner. Hannover 1877. — W. Jenny, Buch d. Reigen. Hof 1879 u. 80. — Kloß, Katechismus d. Turnkunst. 5. Aufl. Leipzig 1879. — G. Tönsfeldt, Lehrplan f. d. Turnunterr. Pr. Altona 1880. — Zettler, Meth. Turnunterr. 2. Aufl. Berlin 1881. — *G. H. Weber, Meth. d. Turnunterr. 3. Aufl. München 1887. — Lion, Bemerk. über Turnunterricht. 4. Aufl. Leipzig 1888. — H. Rühl, Beitr. z. Schulturnfrage. Pr. Stadtg. Stettin 1882. — Ad. Böhm, Der Turnunterr. an Mittelschul. ZRW. 8, 75. — Keßler, Das Schulturnen in Württemberg. KBWS. 31, H. 11. 12. — Moldenhauer, D. Turnunterr. in uns. h. Schulen. NJP. 128, 43. — Kloß, Turnen- u. Gesundheitspflege in d. Schule, ebd. 94, 565. — Euler, Turnen nach medizin. u. pädag. Grundsätzen. ZGW. 24, 369. — Bayer, Das Turnen in d. nation. Erziehung d. Deutschen. Troppau 1885. — Th. Schild, Sittl. Nutzen d. Turnens. Pr. Wittenberg 1868. — H. Ganz, Turnsaal und Exerzierplatz. Pr. G. Gießen 1888. — O. Sigl, Milit. Turnen in d. Mittelsch. ZSchG. 1, 462. — *E. Kohlrausch, Die Physik des Turnens. Hof 1887. — Fr. Wilhelm, Der Turnlehrer, seine Vorbild. u. Stellung z. Turnunterricht. ZRW. 7, 705. — Lukas, Z. Frage über d. Stellung d. Turnlehrers an Mittelsch., ebd. 9, 528. — Kohlrausch, Mechanik d. Turnens. PA. 23, 81. — Für Turnspiele außer den S. 40 A. 2 angef. Schriften: Kühn, PA. 25, 459. — Kohlrausch, NJP. 122, 214. 246. — Hölzer, ZGW. 27, 520. — Görges, Pr. Joh. Lüneburg 1888. — Guts-Muths, Turnspiele, herausgeg. v. Schettler. 6. Aufl. Hof 1884. — H. Raydt, Ein gesund. Geist in einem gesund. Körper. Hannover 1889. — Spranck, Zur Frage d. Schülerturnfahrten. BHSch. 3, 75. — E. Fleischmann, Anleit. z. Turnfahrten, Deutsche Turnzeit. 1880. — Die ältere Litteratur bei Stoy, Encyklop. S. 367 f. — Erler, ZGW. 21, 43. — Kloß, NJP. 78, 551. — Vollert, Allg. u. Spez. z. Turnunterr. LP. 22, 93, u. Eine Ausw. v. Turnüb. an Geräten, ebd. 30, 104. — Stöwer, Turnspiele, Sport, Wander. unserer Schuljugend. — Dollinger u. Suppan, Körperl. Erz. d. Jugend. — Über d. Turnentwickelung orientieren: Neue Jahrbb. f. d. Turnkunst v. M. Kloß (seit 1855). — Ferd. Marx, D. Entwickel. d. Schulturn. im Großh. Hessen. Bensheim 1888. — Litteratur-Übersicht: ZHS. 1, 322; 2 B 369 u. f.

wahren Satze mens sana in corpore sano zu entsprechen. Eine angestrengte, aber von einem Sachverständigen zweckdienlich geleitete Körperbewegung bildet die beste Ausgleichung zu der durch die Schularbeit bedingten unbewegten Ruhe, welche der Unterricht im allgemeinen für seine Zwecke fordern muß, die aber keineswegs für die körperliche Entwickelung des jungen Menschen der normale und erstrebenswerte Zustand ist. Er befördert also die Gesundheit und die Kraft, begünstigt die Schnelligkeit und Sicherheit der Bewegungen, die Gelenkigkeit der Glieder und die körperliche Gewandtheit. Zugleich ist aber der Turnunterricht ein wichtiges Mittel der Charakterbildung, indem er die Tugenden des Mutes und der Entschlossenheit, der moralischen Festigkeit und der Charakterstärke, der Selbstüberwindung, der Selbstbeherrschung, der Unterordnung unter die Zwecke des Ganzen, des Wagens und Ausharrens entwickelt und so die Jugend zur Bewältigung größerer Aufgaben auf gleichem Gebiete fähig macht, wie sie später der Heeresdienst stellt [1]. Daraus ergiebt sich, daß der Turnunterricht gerade so verbindlich für alle Schüler ist, wie jede andere Lehrstunde. (Vgl. S. 39 f. 49.)

Die Hauptsache beim Turnunterricht ist, daß auch wirklich unterrichtet werde. Zu diesem Zwecke muß der Lehrer nicht nur turnerisch ausgebildet, sondern auch erzieherisch geschult sein. Die erstere Ausbildung wird ihn befähigen, die gesamte Masse des Unterrichtsstoffes zu übersehen, nach Kraft der Schüler und Schwierigkeit der Ausführung die einzelnen Übungen in richtiger Weise auszuwählen, die nach technischen Erwägungen zu treffende Aufeinanderfolge festzustellen [2]) und überall durch sein eigenes Beispiel nicht nur das Muster der Ausführung zu geben, sondern auch den Eifer der Schüler zu befeuern. Ein Turnlehrer, der nur anzugeben, zu korrigieren, zu tadeln, aber nicht auch selbst die bessere Ausführung zu geben vermag, wird stets nur eine schwache Einwirkung auf die Schüler üben. Die erzieherische Bildung des Lehrers ist aber notwendig, damit auch der Turnunterricht den allgemeinen Erziehungszwecken dienstbar werde.

Soll dies der Fall sein, so muß derselbe nach den gleichen Grundsätzen erteilt werden, die oben (S. 178 ff.) für die sittliche Erziehung ausgesprochen worden sind. Es muß also eine strenge Ordnung bezüglich Verfahren.

---

[1]) So auch NL. S. 61: „Das Turnen in den Schulen verfolgt das Ziel, durch zweckmäßig ausgewählte und geordnete Übungen die leibliche Entwickelung der Jugend zu fördern, den Körper zu stählen, Mut und Vertrauen in die eigene Kraft zu wecken, raschen Entschluß und entsprechende Ausführung zu sichern. Dabei ist zugleich die Aneignung gewisser Fertigkeiten, besonders auch in Rücksicht auf den künftigen Dienst im vaterländischen Heere, zu erstreben."

[2]) So auch d. neu. preuß. Lehrpl. S. 63.

der Geräte und im Unterrichte herrschen, Sauberkeit gepflegt werden[1]), und es müssen vor allem alle die Tugenden zur Entfaltung gelangen, welche sich namentlich in dem Verkehre der Jugend entwickeln lassen. Dies hat zur Voraussetzung, daß der Unterricht ein einheitlicher ist, und in der That läßt sich auch nur hierbei eine bis zu einem gewissen Grade gleichmäßige Schülerausbildung herbeiführen. Also dieselbe Übung wird von allen Schülern in gleicher Weise gemacht, nachdem sie der Lehrer vorgemacht hat; die dabei zu Tage tretenden, in der körperlichen Anlage begründeten Unterschiede in der Ausführung sind nicht erheblicher, als dies auf geistigem Gebiete auch der Fall ist; und sie müssen in ähnlicher Weise ausgeglichen werden, d. h. die schwächeren Schüler müssen öfter herangezogen werden als die, welche die Übung schon beim erstenmal richtig machen. Wenn die vorhergehende Übung immer die Voraussetzung der folgenden ist, so werden die Unterschiede nie so erheblich werden können, daß ein ersprießliches gemeinsames Arbeiten unmöglich würde. Auf den oberen Stufen kann der Unterricht mehr individualisieren, indem jede Klasse in mehrere Abteilungen zerlegt wird[2]). Aber auch schon auf den unteren kann diese Berücksichtigung spezieller Neigungen erfolgen, wenn beim Beginn jeder Stunde oder auch vor dem Schlusse ungefähr 10 Minuten für sogen. Kürturnen verwendet werden. Bei günstigem Wetter sollte stets im Freien geturnt werden[3]).

Stundenzahl. Zwei Stunden Turnunterricht wöchentlich sind zu wenig. Die Einrichtung von eigentlichen Spielstunden neben diesen Turnstunden empfiehlt sich nur für untere Klassen; schon auf den mittleren und oberen Stufen ist es vom turnerischen und erzieherischen Standpunkte aus korrekter, eine dritte Stunde dem Turnunterrichte zuzulegen und dann in den drei Stunden eigentliches Turnen und Turnspiele abwechseln zu lassen, wie dies jetzt in Preußen geschehen ist.

Schweigen muß im Turnunterrichte bei allen Ordnungs- und Freiübungen herrschen. Aber auch bei den Geräteübungen ist dasselbe zu verlangen, sobald eine solche erklärt und, was stets erfolgen sollte, von einem Schüler beschreibend wiederholt wird. Jedenfalls darf, wenn etwas mehr Freiheit in der Haltung gestattet wird, dadurch nicht die Aufmerksamkeit auf die Übung selbst beeinträchtigt werden.

Da der Turnunterricht nicht nur ein Können von Turnübungen erstrebt, sondern auch die Körperhaltung fördern und verbessern soll, so ist

---

[1]) Über Beseitigung des Staubes Siegert, ZSchG. 5, 536.

[2]) S. auch RL. S. 62: „Auf der Unter- und Mittelstufe ist das Turnen in Form von Gemeinübungen unter unmittelbarer Leitung des Lehrers zu betreiben. Auf der Oberstufe ist Riegenturnen zulässig."

[3]) So RL. S. 62.

nicht nur zu verlangen, daß die Übung überhaupt zustande gebracht werde, sondern dieselbe muß auch mit eleganter Körperhaltung gemacht werden. Nicht selten wird dieses Moment vernachlässigt.

Turnlehrer. Wenn jede Schule ihre eigene Turnhalle hat, so kann der Turnunterricht gefördert werden durch abwechselndes Turnen der Klassen in den Pausen und durch freiwillige Turnstunden, zu denen sich einzelne Klassen oder in der Regel nur eine Anzahl von Schülern einer Klasse vereinigen. Recht einleben in die Schuleinrichtungen wird sich der Turnunterricht aber erst, wenn in der Regel derselbe von den Lehrern der betreffenden Anstalt erteilt wird. Am besten würde die Einrichtung sein, daß der Ordinarius auch den Turnunterricht erteilen könnte; denn er würde hier viele seiner Schüler von ganz anderen Seiten kennen lernen, als im Unterrichte, und insofern eine wertvolle Ergänzung seiner Kenntnisse erhalten. Verbreiteter wird aber erst diese Fähigkeit bei den Lehrern höherer Schulen werden, wenn bereits an den Universitäten Gelegenheit zur Ausbildung von Turnlehrern gegeben ist, und wenn in den pädagogischen Seminarien auch diese Seite der Lehrerbildung Aufnahme finden wird.

Turnspiele. Ein wichtiges Mittel, den Turnunterricht durch Abwechslung zu beleben, bilden die Turnspiele. Dieselben gewöhnen nicht nur an Geistesgegenwart, Gewandtheit, Findigkeit und Raschheit, sondern sie sind auch wertvoll, wenn es gilt, das Gemeinschaftsleben zu pflegen. Das Gesetz und die Beschränkung legt hier die spielende Jugend sich selbst auf, und sie weist den in die Schranken, welcher sich außerhalb derselben zu stellen sucht. Schwer sich beugende und spröde Naturen ordnen sich hier ohne große Schwierigkeit dem Willen der Altersgenossen unter; auf diese Weise besitzt die Schule eine nicht zu verachtende Erziehungshilfe an dem, wodurch die Jugend Erholung und Vergnügen findet [1]).

Turnfahrten. Auch Turnfahrten sind als Versuche, zur Ausdauer zu gewöhnen, neben ihrer Förderung des Natursinnes durchaus zu empfehlen. Der Gesang kann endlich zur Erfrischung und Ermunterung, aber auch zur rhythmischen Belebung des Turnunterrichts verwendet werden [2]).

---

1) *H. Raydt, Ein gesund. Geist in einem gesund. Körper. Hannover 1889. — Eitner, D. Jugendsp. 6. Aufl. Leipzig 1893. — v. Schenckendorff u. Schmidt, Üb. Jugend- u. Volksspiele. Hannover-Linden 1892. — Schnell u. Wickenhagen, Zeitschr. f. Turnen u. Jugendspiele. 1. Jahrg. Leipzig 1892, u. die S. 40 A. 2 aufgeführten Schriften.

2) Vgl. Kern, Grundr. d. Päd. § 33. — Vollert, Schulausfl. NJP. 142, 593, u. die S. 41 A. 1—3 aufgeführten Schriften. — Lomberg, Schulwander. im Sinne d. erz. Unterr. Langensalza 1893.

Register.

Pierer'sche Hofbuchdruckerei. Stephan Geibel & Co. in Altenburg.

Pierer'sche Hofbuchdruckerei. Stephan Geibel & Co. in Altenburg.

7

Schiller, Herman,

Handbuch der praktischen Pädagogik für höhere Lehranstalten

Leipzig 1894